

REPORT

Zeitschrift für Weiterbildungsforschung
35. Jahrgang

3 | 2012

Analyse von Lehr-/ Lernprozessen

- Matthias Herrle
**Interaktionsprozesse unter Erwachsenen.
Zur Mikroethnographie pädagogischen Handelns**
- Christoph Wecker/Karsten Stegmann/Frank Fischer
**Lern- und Kooperationsprozesse. Warum sind sie
interessant und wie können sie analysiert werden?**
- Sabine Digel
**Kooperatives fallbasiertes Lernen.
Die Bedeutung von Gruppenprozessen für
die Kompetenzentwicklung Lehrender**
- Ingeborg Schübler
**Zur (Un-)Möglichkeit einer Wirkungsforschung
in der Erwachsenenbildung. Kritische Analysen
und empirische Befunde**
- Katja Petersen
**Das Lernsubjekt in der Spätaufklärung. Der
Widerspruch als Lernanlass in Karl Philipp Moritz'
„Magazin zur Erfahrungsseelenkunde“**

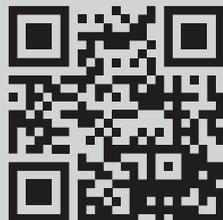
Perspektive E-Learning

Bildungshorizonte erweitern

Mobile Learning, Social Learning und Game Based Learning sind die aktuellen Trends im E-Learning. Die Erwartungen der Nutzer an Lern- und Weiterbildungsangebote werden anspruchsvoller. Neue Ideen, Konzepte und Angebote müssen entwickelt und in bewährte Strukturen integriert werden.

Expertinnen und Experten aus Wissenschaft und Praxis geben notwendige Impulse und stehen für den fachlichen Austausch zur Verfügung. Neben der Information und dem Austausch in Foren stellen ausgesuchte E-Learning-Anbieter Konzepte und Geschäftsmodelle vor.

Alle Programminfos und Anmeldung auf wbv-fachtagung.de



9. wbv-Fachtagung

Perspektive E-Learning

Bildungshorizonte erweitern

Bielefeld,

24. – 25. Oktober 2012

wbv-fachtagung.de



W. Bertelsmann Verlag

Bestellung per Telefon **0521 91101-11** per E-Mail service@wbv.de



REPORT 3 | 2012

**Zeitschrift für Weiterbildungsforschung
35. Jahrgang**

Analyse von Lehr-/Lernprozessen



Die

REPORT

Zeitschrift für Weiterbildungsforschung
www.report-online.net

ISSN 0177-4166

35. Jahrgang, Heft 3/2012

Herausgebende Institution: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e.V., Bonn

Verantwortlich Herausgebende:

Philipp Gonon (P.G.), Zürich; Elke Gruber (E.G.), Klagenfurt; Ekkehard Nuisl (E.N.), Florenz/
Kaiserslautern

Gastherausgeber 3/2012:

Josef Schrader, Tübingen

Beirat: Anke Hanft, Oldenburg; Stephanie Hartz, Braunschweig; Joachim Ludwig, Potsdam; Erhard Schlutz, Bremen; Sabine Schmidt-Lauff, Chemnitz; Josef Schrader, Tübingen; Jürgen Wittpoth, Bochum

Wissenschaftliche Redaktion: Thomas Jung

Redaktionsassistent: Beate Beyer-Paulick

Lektorat: Anne Gassen

Anschrift der Redaktion und Herausgeber:

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung –
Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e.V.
Heinemannstraße 12–14, 53175 Bonn
Tel. (0228) 3294-182, Fax (0228) 3294-399
E-Mail thomas.jung@die-bonn.de

Hinweise für Autor/inn/en:

Manuskripte werden nur zur Alleinveröffentlichung angenommen. Der Autor/die Autorin versichert, über die urheberrechtlichen Nutzungsrechte an seinem/i ihrem Beitrag einschließlich aller Abbildungen allein zu verfügen und keine Rechte Dritter zu verletzen. Mit der Annahme des Manuskripts gehen die Rechte auf die herausgebende Institution über. Unverlangt eingesandte Manuskripte werden nicht zurückgesandt.

Alle eingereichten Manuskripte durchlaufen ein Peer-Review-Verfahren. Sie werden von der Redaktion anonymisiert und den Herausgeber/inn/n sowie zwei externen Gutachtern vorgelegt. Die Begutachtung erfolgt „double blind“. Weitere Informationen unter www.report-online.net.

Wie gefällt Ihnen diese Veröffentlichung?

Wenn Sie möchten, können Sie dem DIE unter www.die-bonn.de ein Feedback zukommen lassen. Geben Sie einfach den Webkey **23/3503** ein. Von Ihrer Einschätzung profitieren künftige Interessent/inn/en.

Recherche: Unter www.report-online.net können Sie Schwerpunktthemen der Einzelhefte und sämtliche seit 1978 im REPORT erschienenen Artikel und Rezensionen recherchieren. Einzelhefte der Jahrgänge 1992 bis 2008 stehen zudem zum kostenlosen Download zur Verfügung.

Bibliographische Information der Deutschen Nationalbibliothek: Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliographie; detaillierte bibliographische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Satz: Christiane Zay, Potsdam

Herstellung, Verlag und Vertrieb:

W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG
Auf dem Esch 4, 33619 Bielefeld
Tel. (0521) 91101-11, Fax (0521) 91101-19
E-Mail service@wbv.de
Internet wbv.de

Anzeigen: sales friendly, Bettina Roos
Siegburger Str. 123, 53229 Bonn
Tel. (0228) 97898-10, Fax (0228) 97898-20
E-Mail roos@sales-friendly.de

Erscheinungsweise: Vierteljährlich, jeweils im April, Juli, Oktober und Dezember.

Bezugsbedingungen: Preis der Einzelhefte 16,90 EUR; das Jahresabonnement (4 Ausgaben) kostet 42,- EUR, für Studierende mit Nachweis 36,- EUR. Alle Preise jeweils zzgl. Versandkosten. Das Abonnement läuft bis auf Widerruf, zumindest jedoch für ein Kalenderjahr. Die Kündigungsfrist beträgt sechs Wochen zum Jahresende.

ISBN 978-3-7639-4971-7 (Print)

ISBN 978-3-7639-4972-4 (E-Book)

DOI der elektronischen Ausgabe

10.3278/REP1203W

Best.-Nr. 23/3503

© 2012 W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG, Bielefeld

Alle Rechte, auch der Übersetzung, vorbehalten.
Nachdruck und Reproduktion nur mit Genehmigung der herausgebenden Institution.



Inhalt

Abstracts	5
Editorial	9

Beiträge zum Schwerpunktthema

Matthias Herrle

Interaktionsprozesse unter Erwachsenen. Zur Mikroethnographie pädagogischen Handelns	15
---	----

Christoph Wecker/Karsten Stegmann/Frank Fischer

Lern- und Kooperationsprozesse. Warum sind sie interessant und wie können sie analysiert werden?	30
---	----

Sabine Digel

Kooperatives fallbasiertes Lernen. Die Bedeutung von Gruppenprozessen für die Kompetenzentwicklung Lehrender	42
---	----

Ingeborg Schüßler

Zur (Un-)Möglichkeit einer Wirkungsforschung in der Erwachsenenbildung. Kritische Analysen und empirische Befunde	53
--	----

Forum

Katja Petersen

Das Lernsubjekt in der Spätaufklärung. Der Widerspruch als Lernanlass in Karl Philipp Moritz' „Magazin zur Erfahrungsseelenkunde“	69
--	----

Rezensionen

Arndt Ahlers-Niemann/Edeltrud Freitag-Becker (Hg.)

Netzwerke – Begegnungen auf Zeit. Zwischen Uns und Ich (Karin Dollhausen)	85
--	----

Sabine Digel/Annika Goeze/Josef Schrader

Aus Videofällen lernen. Einführung in die Praxis für Lehrkräfte,
Trainer und Berater (Petra Grell)..... 86

Reinhold Hedtke

Konzepte ökonomischer Bildung (Michael Schuhen) 87

Rosemarie Klein/Gerhard Reutter/Dieter Zisenis (Hg.)

Bildungsferne Menschen – menschenferne Bildung? Grundlagen
und Praxis arbeitsbezogener Grundbildung (Katrin Hülsmann) 89

Ingrid Miethe/Hans-Rüdiger Müller (Hg.)

Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie (Anita Pachner)..... 90

Bernhard von Rosenblatt/Frauke Bilger (Hg.)

Weiterbildungsbeteiligung 2012 (Lorenz Lassnigg)..... 92

Daniela Rothe

Lebenslanges Lernen als Programm. Eine diskursive Formation
in der Erwachsenenbildung (Daniela Holzer, Christoph Straka) 94

Annette Sprung

Zwischen Diskriminierung und Anerkennung. Weiterbildung in
der Migrationsgesellschaft (Halit Öztürk) 95

Autorinnen und Autoren der Beiträge 97

Autorinnen und Autoren der Rezensionen..... 98

Call for Papers 99

Call for Papers (Erwachsenenbildung.at)..... 100

Matthias Herrle

Interaktionsprozesse unter Erwachsenen. Zur Mikroethnographie pädagogischen Handelns

Eine Vielzahl an Studien widmet sich heute der Untersuchung von Kompetenzen professioneller Erwachsenenbildner. Demgegenüber wird die Frage, was das situative Handeln von Lehrpersonen ausmacht, empirisch unterbelichtet. Der vorliegende Beitrag zeigt, inwiefern mikroethnographische, videobasierte Analysen des Interaktionsgeschehens in Kursen Einblicke in Handlungsanforderungen gestatten, mit denen Lehrpersonen (und Lernende) alltäglich konfrontiert sind. Am Beispiel einer Untersuchung zum Kursanfang werden verschiedene Varianten illustriert, in denen mit Problemen umgegangen wird, die im Zuge der Herstellung und Verstetigung von Zusammenhängen lehr-/lernbezogenen Kooperierens entstehen. Auf diese Weise wird ein Beitrag zur Aufklärung über das Methoden-Repertoire geleistet, dessen selektiver Vollzug die performative Seite pädagogischer Professionalität kennzeichnet.

Processes of Adult Interaction. On the Microethnography of Educational Activity

A variety of investigations is concerned with examining competencies of professionals in fields of adult education, neglecting the question what characterizes the activities they perform in order to organize learning situations. By analyzing an opening sequence of two different adult education lessons, the author shows how micro-ethnographic approaches of analyzing videotaped face-to-face interaction offer new insights in how participants ordinarily deal with challenges of establishing and sustaining a pedagogical business. In doing so, this paper reveals some methods of the repertory teachers (and learners) use selectively when performing in learning situations.

Christof Wecker/Karsten Stegmann/Frank Fischer

Lern- und Kooperationsprozesse. Warum sind sie interessant und wie können sie analysiert werden?

In diesem Beitrag wird die Bedeutung der Analyse von Lernprozessen beim fallbasierten Lernen in der Erwachsenenbildung diskutiert. Derartige Analysen erfüllen eine wichtige Aufgabe bei der Suche nach Erklärungen für die fehlende Wirksamkeit instruktionaler Maßnahmen. Außerdem ermöglichen sie die direkte Überprüfung von Annahmen über Lernmechanismen. Nach einem kurzen Überblick über Erhebungstechniken sowie die typische Datenstruktur bei derartigen Analysen wird die Vorgehensweise bei der Analyse beschrieben. Dabei wird nach einer Beschreibung der Codierung von Lernaktivitäten die automatische Analyse natürlich-sprachlicher Daten als Alternative diskutiert. Abschließend wird auf Varianten der Aufbereitung der Codier-Daten und verschiedene Möglichkeiten der statistischen Analyse eingegangen.

Learning and Cooperation Processes in Case-Based Learning. Interesting Issues and Analysis Approaches

This contribution focuses on the significance of analyzing learning processes in case-based learning in continuing education. These analyses play a crucial role in finding explanations for the lack of effective instructional interventions. Furthermore, they allow for the immediate review of assumptions on learning mechanisms. After a brief overview of data collection techniques and of the typical data structure underlying such analyses, the procedure for conducting the analysis is described. After an introduction to the coding of learning activities, the authors elaborate on the automatic analysis of language data as an alternative approach. Finally, cover options for pre-processing and statistical analysis of coded data are discussed.

Sabine Digel

Kooperatives fallbasiertes Lernen. Die Bedeutung von Gruppenprozessen für die Kompetenzentwicklung Lehrender

Für das Lernen mit Fällen ist die Arbeit in kleinen Gruppen konstitutiv. Am Beispiel des Lernens mit Videofällen in Train-the-Trainer-Kursen der Weiterbildung wird in dem vorliegenden Beitrag die Frage untersucht, wie sich die Kleingruppenprozesse inhaltlich und strukturell darstellen und welche Auswirkungen sie auf die Kompetenzentwicklung und die Akzeptanz bei Teilnehmern an fallbasierten Fortbildungen haben. Die präsentierten Ergebnisse bieten Aufschluss über den Verlauf von situierten, problembasierten Lernprozessen in Kleingruppen, wie sie in der Erwachsenenbildung weite Verbreitung finden.

Cooperative Case-Based Learning. The Importance of Team Processes for the Fostering of Competences of Teaching Staff

Working in small groups can be regarded as constitutive for learning with cases. Using the example of case-based “train the trainer courses”, this contribution focuses on cooperative learning processes in small groups regarding the contents of the conversation and discussion structure as well as the effects on the competence development of individual adult learners. The presented results provide an insight of the processes of situated, problem-based learning in small groups which are common in adult education.

Ingeborg Schübler

Zur (Un-)Möglichkeit einer Wirkungsforschung in der Erwachsenenbildung. Kritische Analysen und empirische Befunde

Der folgende Beitrag beschäftigt sich mit der Frage, ob und wie Lernwirkungen in der Erwachsenenbildung und Weiterbildung erfasst werden können. Ausgehend von den Forderungen einer evidenzbasierten Praxis und Bildungspolitik, die den Druck

auf die Forschung nach validen Daten über die Wirkungen pädagogischen Handelns erhöht, zeigt der Beitrag die Schwierigkeiten empirisch-analytischer Wirkungsuntersuchungen auf und sensibilisiert für einen differenzierten Zugang erwachsenenpädagogischer Forschung. Begründet wird dies u.a. mit der Komplexität des Untersuchungsgegenstandes und den Besonderheiten des Erwachsenenlernens. Am Beispiel einer empirischen Untersuchung werden Anforderungen an eine erwachsenenpädagogische Lernforschung formuliert und abschließend für ein erweitertes methodologisches Verständnis evidenzbasierter Forschung plädiert, in der ebenso bildungstheoretische sowie systemanalytische bzw. -kritische Untersuchungsdimensionen mit eingeschlossen sind.

***The (Im-)possibility of Impact Research in Adult Education.
Critical Analyses and Empirical Findings***

The following report focuses on the issue of recording the impact of learning in adult and continuing education. It depicts the complexity of empirical-analytical impact and sensitizes for a differentiated access of adult educational research, based on the demand for evidence-based practice and education policy, which increases the pressure to conduct research on valid data on the impact of educational activities. This is substantiated, inter alia, due to the complex topic and the particularities of adult learning. Within the context of an empirical research, the requirements for adult educational learning research are drafted. In conclusion, the author calls for a wider methodological understanding of evidence-based research, which includes educational theories as well as the system analysis and criticism.

Katja Petersen

Das Lernsubjekt in der Spätaufklärung. Der Widerspruch als Lernanlass in Karl Philipp Moritz' „Magazin zur Erfahrungsseelenkunde“

Die Historiographie der Erwachsenenbildung in Deutschland zeichnet bis heute ein nahezu einheitlich optimistisches Bild von Aufklärung. Die Subjekte werden dabei zu lernwilligen und bildungsfähigen Menschen erklärt, die dank der Fortschritte im Aufklärungsprozess zu mündigen Bürgern reifen. Individualgeschichtliche Quellenbelege, wie sie mit dem „Magazin zur Erfahrungsseelenkunde“ (1783–1793) vorliegen, werden dabei nicht berücksichtigt. Karl Philipp Moritz (1756–1793) als Herausgeber des Periodikums für „Gelehrte und Ungelehrte“ plädiert dafür, die widersprüchlichen Erfahrungen im Aufklärungsprozess zu Lernanlässen zu machen und so den individuellen und gesamtgesellschaftlichen Entwicklungsprozess weiter voranzutreiben.

***The Learning Subject in the Late Age of Enlightenment.
Empiricizing the Contradiction in Karl Philipp Moritz's "Magazin zur
Erfahrungsseelenkunde" (Magazine on the Psychology of Experience)***

The historiography of adult education has painted an almost entirely optimistic picture of enlightenment until today. The actors are defined as people who are willing to learn and capable of being educated. Thanks to the advances in the enlightenment process they mature into responsible citizens. Sources based on individual history, like the ones presented in the "Magazin zur Erfahrungsseelenkunde" (1783–1793), are not taken into consideration. In his role as editor of the periodical magazine, Karl Philipp Moritz (1756–1793) advocates using the contradictory experiences in the progress of the enlightenment to create an incentive for learning, thus fostering the development of both the individual and of society in general.

Editorial

Dass die Analyse von Lehr-/Lernprozessen im Zentrum der Wissenschaft von der Weiterbildung stehen sollte, gehört zu deren (durchaus wenigen) Gewissheiten. Auch für die Praxis scheint ihr Stellenwert selbstverständlich: Teilnehmende beurteilen die Qualität von Weiterbildung vor allem nach der Qualität der Kurse und Dozenten. Schließlich zeigt die empirische Forschung, dass der Zuwachs an Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten stärker von Merkmalen der didaktischen Arrangements, den Kompetenzen der Lehrkräfte sowie den Aktivitäten der Lernenden beeinflusst wird als von institutionellen Rahmenbedingungen (Hattie 2009).

Der aktuelle Forschungsstand wird allerdings diesem vielfach bestätigten Stellenwert des Lehrens und Lernens für Wissenschaft und Praxis nicht gerecht. Dies zeigt sich u.a. am renommierten „Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung“ (Tippelt/von Hippel 2010), das keinen Beitrag zur Lehr-/Lernforschung enthält. Langjährige Beobachter der Forschung zur Weiterbildung, wie Ekkehard Nuißl (2002), Horst Siebert (2006) oder Christine Zeuner und Peter Faulstich (2009), konstatieren u.a.: einen Mangel an theoretischer und thematischer Kontinuität, eine Vernachlässigung genuin pädagogischer und didaktischer Phänomene gegenüber solchen der sozialen Interaktion sowie eine Vernachlässigung der „Erträge“ von Lehr-/Lernprozessen. Insgesamt scheint die Forschung eher an den guten Absichten als an den tatsächlichen Folgen von Lehr-/Lernprozessen interessiert.

Sofern die Gründe hierfür auch mit dem methodischen Aufwand zu tun haben, den Lehr-/Lernforschung verlangt, scheint sich diese Situation jedoch mit der selbstverständlicher werdenden Nutzung der Videotechnik zu ändern (vgl. Dinkelaker/Herrle 2009; Digel/Goeze/Schrader 2012). Auf den Call for Paper zu diesem Themenheft haben vor allem jüngere Forscher/innen reagiert. *Matthias Herrle* präsentiert Befunde aus seiner Doktorarbeit, die im Projekt „Bild und Wort: Erziehungswissenschaftliche Videographie – Kurs- und Interaktionsforschung“ (Kade/Nolda 2007) entstanden ist. Er wendet sich in einem (mikro-)ethnomethodologischen Zugang der Analyse von Interaktionsprozessen in Anfangssituationen der Weiterbildung zu. Herrle geht es um die induktive Gewinnung von Erkenntnissen zu der Frage, wie es einer Vielzahl unterschiedlicher Personen gelingt, ihr Agieren so zu koordinieren, dass sich ein Interaktionsgeschehen als thematisch spezifizierter, lehr-/lernbezogener Kooperationszusammenhang etabliert und verstetigt.

Christoph Wecker, Karsten Stegmann und *Frank Fischer*, Pädagogische Psychologen und Experten für computerunterstützte Formen kollaborativen Lernens, präsentieren grundlegende methodische Überlegungen, wie Kooperationsprozesse in Lerngruppen analysiert werden können. Sie gehen aus von der empirisch gut belegten Annahme, dass Lernerfolg durch die Qualität der Kooperation in Kleingruppen entscheidend beeinflusst wird und verweisen damit auf die Notwendigkeit, die Mehr-

ebenenstruktur von Lehr-/Lernprozessen auch bei deren Analyse zu berücksichtigen. Anregend ist auch das Votum für eine Verknüpfung qualitativer und quantitativer Verfahren im Sinne eines Mixed-methods-Ansatzes.

Sabine Digel präsentiert eine theoriegeleitete, auf Modellen der Konstruktion von Wissen in Gruppen beruhende Analyse von Kleingruppenprozessen, die in manchem an die Überlegungen von Wecker u.a. anschließt. Ihr Forschungsinteresse ist auf die Wirkungen der Qualität von Kleingruppenprozessen und ihrer instruktionalen Unterstützung auf den Lernerfolg gerichtet. Dazu werden an dieser Stelle zunächst deskriptive, korrelative Auswertungen präsentiert. Die Daten stammen aus einer quasi-experimentellen Interventionsstudie, in der Lehrkräfte der Erwachsenenbildung mit der Methode der videogestützten Fallarbeit trainiert wurden. Erste Ergebnisse bestätigen die Bedeutung der Interaktionsprozesse in Kleingruppen für den Lernerfolg der Teilnehmenden.

Ingeborg Schüssler problematisiert in einem grundlegenden Beitrag die Möglichkeit von Wirkungsanalysen (nicht nur) in der Erwachsenenbildung. Sie stützt ihre Argumentation zum einen auf methodologische Überlegungen, zum anderen auf Fallberichte aus eigenen Forschungen. Schüssler verweist u.a. auf die Unkontrollierbarkeit aller relevanten kontext-, personen- und prozessspezifischen Faktoren, die Kontingenz der Interaktionen und die beobachterrelative und theorieabhängige Operationalisierung pädagogischer Phänomene. Angesichts dieser Schwierigkeiten plädiert sie für eine Aneignungs- und Verwendungs- statt einer bloßen Wirkungsforschung. Während experimentelle Forschung nur „erwartete“ Wirkungen in den Bick nehme, sollte die Erwachsenenbildungsforschung auch offen für unbeabsichtigte Wirkungen sein. Statt einer bloßen Output-Analyse spricht sich Schüssler für Längsschnittbetrachtungen aus.

Das Forum enthält einen Beitrag, der einen empirischen Zugang zu historischen Lernprozessen Erwachsener bietet. *Katja Petersen* lotet auf Basis ihrer gerade veröffentlichten Dissertation die Möglichkeit aus, historische Quellen für die Rekonstruktion biografischer Prozesse der Bearbeitung von Identitätsfragen zu nutzen. Petersen stellt exemplarisch für die Epoche der Aufklärung mit ihren existentiellen Spannungen, die sich aus der Erziehung des Menschen zum Bürger ergeben, das von Karl Philip Moritz herausgegebene, immerhin zehnbändige „Magazin zur Erfahrungsseelenkunde“ vor, das eine Sammlung von Fällen enthält, in denen das Scheitern von Individuen als Bildungsanlass dokumentiert wird.

Insgesamt zeigen die hier präsentierten Arbeiten einige Gemeinsamkeiten, die auf eine Wiederbelebung der Lehr-/Lernforschung hoffen lassen: die Bereitschaft zu empirischer Analyse als notwendige Fundierung präskriptiver didaktischer Konzepte; das Interesse am Zusammenspiel der sozialen Aktivität des Lehrens und den innerpsychischen Prozessen des Lernens sowie ihrer „Passung“ (Tietgens); die Nutzung videografischer Erhebungs- und Auswertungstechniken; die Beachtung der Mehrebenenstruktur von Lehr-/Lernprozessen, bei denen Individual-, Gruppen- und Kursmerkmale zu berücksichtigen sind. Unterschiede zeigen sich im Interesse an den Wir-

kungen von Lehr-/Lernprozessen und auch im Blick auf die Wirkungen, die von der eigenen Forschung erwartet wird: Während die einen an der Aufklärung von Professionellen über die Bedingungen ihres Handelns interessiert sind, suchen andere nach empirisch gesicherten Bedingungen für die Gestaltung „wirksamer“ Lehr-/Lernprozesse.

Literatur

- Digel, S./Goeze, A./Schrader, J. (2012): Aus Videofällen lernen: Einführung in die Praxis für Lehrkräfte, Trainer und Berater. Bielefeld
- Dinkelaker, J./Herrle, M. (2009): Erziehungswissenschaftliche Videographie – Eine Einführung. Wiesbaden
- Hattie, J. A. C. (2009): Visible Learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. London
- Kade, J./Nolda, S. (2007): Kursforschung – ein neues Paradigma der Erforschung des Lernens im Erwachsenenalter. Bericht über ein Projekt. In: Wiesner, G./Zeuner, C./Förneck, H. J. (Hg.): Empirische Forschung und Theoriebildung in der Erwachsenenbildung. Baltmannsweiler, S. 103–113
- Nuissl, E. (2002): Weiterbildung/Erwachsenenbildung. In: Tippelt, R. (Hg.): Handbuch Bildungsforschung. Opladen, S. 333-347
- Siebert, H. (2006): Lernforschung – ein Rückblick. In: Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, H. 1, S. 9–14
- Tippelt R./von Hippel, A. (2010): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Wiesbaden
- Zeuner, C./Faulstich, P. (2009): Erwachsenenbildung – Resultate der Forschung. Weinheim

Josef Schrader
Tübingen, August 2012

**Beiträge zum
Schwerpunktthema**

Matthias Herrle

Interaktionsprozesse unter Erwachsenen. Zur Mikroethnographie pädagogischen Handelns

1. Interaktion und pädagogisches Handeln in der Erwachsenen-/Weiterbildung

Obwohl informellen Lernformen eine gesteigerte Relevanz für die Ermöglichung von Kompetenzerweiterung erwachsener Personen zugewiesen wird, partizipiert ein großer Bevölkerungsanteil an kursförmigen Veranstaltungen der Erwachsenen-/Weiterbildung (vgl. BMBF 2006, S. 216ff.; TNS Infratest 2008, S. 36ff.). Im Unterschied zu medialen oder strukturalen Formen (Hof 2003) findet Wissensvermittlung dort unter der Bedingung wechselseitiger Wahrnehmbarkeit einer Vielzahl körperlich anwesender Personen statt. Mit der Frage, wie Lehrpersonen mit Anforderungen umgehen, die mit der pädagogischen Anleitung solcher Handlungspraxen verbunden sind, setzte sich die Erwachsenenbildung bislang vor allem auf Grundlage theoretischer Konzepte auseinander (Raapke 1985; Straka 2006; Meueler 2010). Demgegenüber ist die Anzahl empirischer Studien, die sich mit der Exploration des Interaktionsgeschehens und den dort realisierten (didaktischen) Handlungsweisen von Lehrpersonen befassen, (noch) relativ gering (vgl. Zeuner/Faulstich 2009, S. 81ff.). Dies steht in einem Missverhältnis zu dem Ertrag, den ethnomethodologisch orientierte Studien (vgl. Dinkelaker 2007; Gieseke/Käpplinger/Otto 2007; Nolda 2007; Maier-Gutheil 2009) sowohl für die Entwicklung pädagogischer Theorien als auch für die Aufklärung von Professionellen über strukturelle Probleme pädagogischen Handelns in Kontexten des interaktionsförmigen Lernens Erwachsener erwarten lassen.

2. Interaktive Komplexität und mikroethnographische Ordnungssuche

Um einen Einblick in die vielfältigen Varianten zu bekommen, die den Umgang mit strukturellen Problemen im Interaktionsgeschehen von Kursen der Erwachsenen-/Weiterbildung bestimmen, wurden im Zusammenhang des Projekts „Bild und Wort: Erziehungswissenschaftliche Videographie – Kurs- und Interaktionsforschung“ (Kade/Nolda 2007) verschiedene methodische Werkzeuge entwickelt (Herrle/Kade/Nolda 2010).¹ Dabei wurde an die ethnomethodologische Annahme (Garfinkel 1967) angeschlossen,

1 Die Entwicklung dieser mikroethnographisch (Erickson 1992) orientierten Werkzeuge wurde insbesondere durch die Rezeption von Interaktionsstudien in der Tradition anglo-amerikanischer Context Analysis (Kendon 1990) geprägt.

dass pädagogische Formbildungen im Interaktionsgeschehen unter Erwachsenen nicht bereits durch institutionell-organisatorische Vorgaben garantiert sind, sondern nur dann gelingen, wenn Interagierende sich auf entsprechende situative Rahmungen interaktiv verständigen (vgl. Tietgens 1981, S. 74ff.; Wittpoth 2010). Viele methodische Ansätze erwachsenbildungswissenschaftlicher Interaktionsforschung teilen diesen Ausgangspunkt (Nolda 2010). Eine zentrale Differenz ihnen gegenüber besteht hier jedoch in der Berücksichtigung der für die komplexe Strukturierung von Interaktionsprozessen konstitutiven Körperlichkeit der Beteiligten (McDermott/Gospodinoff/Aron 1978). Durch Videoaufzeichnungen wird sie für die wiederholte Betrachtung (auch in Zeitlupe) zugänglich gemacht. Zur Vermittlung differenzierter, hochauflösender Einblicke in das alltägliche Lehr-/Lerngeschehen unter Erwachsenen wurden im Projekt „Bild und Wort“ etwa 100 teils ein-, teils zweiperspektivische Videoaufzeichnungen von Unterrichtseinheiten aus unterschiedlichsten Kursen angefertigt und mit verschiedenen Fragestellungen mit Hilfe entsprechender methodischer Werkzeuge analysiert.²

Dieser Datenkorpus bildet die Grundlage für eine kürzlich beendete Studie zur Ermöglichung pädagogischer Interaktionen (Herrle 2012). Dort geht es um die induktive Erzeugung von Erkenntnissen hinsichtlich der Frage, wie es einer Vielzahl unterschiedlicher Personen, die zu einer bestimmten Zeit an einem bestimmten Ort zusammenkommen, gelingt, ihr Agieren so zu koordinieren, dass sich ein Interaktionsgeschehen als thematisch spezifizierter, lehr-/lernbezogener Kooperationszusammenhang etabliert und verstetigt (Herrle/Nolda 2010). Hierzu wurden – auf dem Wege minimaler und maximaler Kontrastierung – 17 Veranstaltungen mit Fokus auf ihren Anfang spektral- und prozessanalytisch untersucht. Als zentral bedeutsam für Differenzen in der Art und Weise der interaktiven Herstellung des Lehr-/Lerngeschehens erwies sich die Realisierung verschiedener Varianten der Darstellung von Verfügbarkeitsausrichtungen und des Umgangs mit ihnen – worauf in den folgenden Kapiteln näher eingegangen wird.

3. Umgangsweisen mit der strukturellen Komplexität des Anfangs

Das pädagogische Geschehen in Lehr-/Lernveranstaltungen ist mit der Kopräsenz der Beteiligten nicht bereits gegeben. Seine Herstellung verlangt den Akteur/inn/en unterschiedliche Aktivitäten ab. Während die didaktische Ratgeberliteratur Lehrpersonen empfiehlt, nacheinander für räumliche, zeitliche und inhaltliche Basisorientierung zu sorgen, wechselseitige Adressierbarkeiten der Beteiligten als spezifische Rollenträger zu klären und Erwartungen an den Umgang miteinander zu verdeutlichen (vgl. Geißler 1995, S. 71f.), zeigt sich bei der Beobachtung des alltäglichen Anfangsgeschehens in Kursen zwar ein gesteigerter Orientierungsbedarf der Beteiligten; seine kontinuierlich-

2 Untersucht wurden z.B. Muster der Raumgestaltung, der Orientierung, der Aktivitätsregulation, der Koordination von Aufmerksamkeiten oder der Konstruktion pädagogischer Kooperationsformen.

lineare Reduktion durch das Handeln des/der Kursleitenden – hinführend zum Kurszentrum – kommt jedoch eher als Sonderfall und weniger als Normalmodell in den Blick. Anhand videographischer Aufzeichnungen treten Abläufe im Anfangsgeschehen als dynamische Verknüpfung unterschiedlicher (Inter-)Aktionsformen in Erscheinung (Kap. 3.1). Die strukturelle Ordnung dieser Abläufe hängt insbesondere davon ab, wie sich die Beteiligten auf den Umgang mit kontingenten Ereignissen beziehen, indem sie regulativ auf ihr eigenes Agieren oder das der anderen Personen einwirken (Kap. 3.2) und im Anschluss diese oder jene Aktivität fortsetzen.

3.1 Kontextuelle Ausrichtungen

Bereits vor dem eigentlichen Kursbeginn kann beobachtet werden, dass (künftige) Lernende und Lehrpersonen das Geschehen gestalten. Durch den koordinierten Vollzug ihrer Aktivitäten erzeugen sie Interaktionskontexte, die (retrospektiv betrachtet) in unterschiedlicher Relation zum pädagogischen Geschehen im Veranstaltungszentrum stehen. Seine Herstellung wird durch sie be- oder entschleunigt. Ähnlich wie bei der Initiierung eines Wettlaufs erzeugen die Beteiligten unterschiedliche kontextgenerierende Konfigurationen, innerhalb derer sie ihre Orientierung an einer künftig erwarteten Kooperationsform wechselseitig abgleichen und ihre Initiierung zeitlich qualifizieren.³ Im Unterschied zu Wettläufen ist die Etablierung des Lehr-/Lerngeschehens in Veranstaltungen der Erwachsenen-/Weiterbildung wesentlich weniger institutionalisiert bzw. ritualisiert. Es bestehen größere Freiheitsgrade zur Abweichung von einem ohnehin nicht festgeschriebenen Etablierungsprogramm. Eine „Nebenwirkung“ dieser geringen Ritualisierung besteht in der Maximierung von Ungewissheit der Beteiligten darüber, was jeweils als Nächstes kommt. Eine Leistung besteht in der Steigerung struktureller Plastizität. Vor dem Hintergrund meiner Studie gebe ich im Folgenden einen kurzen, mit Beispielen versehenen Überblick über kontextuelle Orientierungen und entsprechende Aktivitätsformen, deren spezifische Verknüpfung im Zeitverlauf dem Etablierungsgeschehen in Veranstaltungen der Erwachsenen-/Weiterbildung seine je besondere Gestalt verleiht.

a) Präformieren

Beim Präformieren wird das Problem bearbeitet, die Voraussetzungen zu schaffen, unter denen in Zukunft ein bestimmtes Lehr-/Lerngeschehen stattfinden kann. Personen nehmen eine Position in der je spezifischen Raumordnung ein und stellen bestimmte Gegenstände (z.B. ein Mäppchen, vgl. Abb. 1) bereit, entfernen andere Dinge aus dem Wahrnehmungsbereich (z.B. den Tafelanschrieb eines anderen Kurses, vgl. Abb. 2) und bearbeiten Aufgaben, wie etwa das Eintragen von Daten in Teilnahmelisten.

3 Mit Hilfe der Verknüpfung verbaler Kommandos („on your marks“, „get set“, „go“) eines Schiedsrichters in Startsequenzen von Wettläufen und der konfirmierenden Einnahme entsprechender Körperpositionen durch die Sportler nähern diese sich rituell, in immer wieder gleicher Weise, sukzessive der Durchführung des zentralen Geschehens (dem Wettlauf). Zur soziolinguistischen Analyse von Mustern der Verkettung konditionell relevanter Äußerungseinheiten vgl. Schegloff 2007.

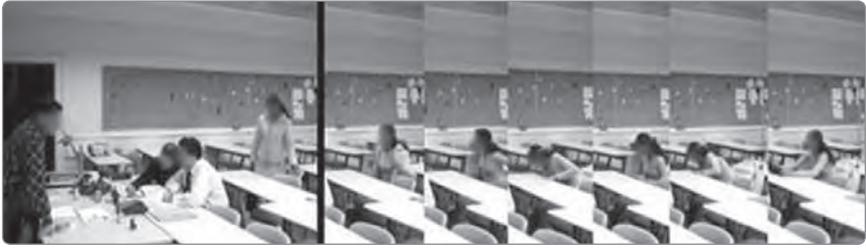


Abbildung 1: Bereitstellen von Gegenständen



Abbildung 2: Entfernen des Tafelanschriebs

Mit allen diesen Handlungen erzeugen sie die Erwartung, in entfernter Zukunft – an einem bestimmten Ort, in einer bestimmten Rolle und mit einem bestimmten Aufmerksamkeitsfokus – verfügbar für die Beteiligung an einer spezifischen pädagogischen Handlungspraxis zu sein, auf die durch die Spezifität des Raumes wie auch der Gegenstände und durch den handelnden Umgang mit ihnen hingewiesen wird. Zwar wird die künftige Realisierung eines Lehr-/Lerngeschehens auf diese Weise als Erwartung kommuniziert; der Vollzug eines Phasensprungs vom Anfang zum Zentrum wird indes als ein noch etwas entfernt liegendes Ereignis dargestellt.

b) Proklamieren

Beim Proklamieren wird das Problem bearbeitet, die Vorbereitung auf das pädagogische Geschehen als abgeschlossen darzustellen und nun Verfügbarkeit für eine Beteiligung an ihm zu kommunizieren. Lehrperson und Lernende haben sich an bestimmten Positionen im Raum eingefunden und richten ihre Aufmerksamkeit komplementär aufeinander aus. Damit erzeugen sie die Erwartung, für den unmittelbar anschließenden Vollzug eines Phasensprungs vom Anfang zum Zentrum verfügbar zu sein. Differenzen zeigen sich hierbei insbesondere darin, ob eine Vielzahl von Anwesenden eine derartige Ausrichtung einnimmt und die entsprechende kontextuelle Orientierung somit als breiten Konsens kommuniziert oder ob nur wenige Akteure pädagogische Disponibilität demonstrieren, während andere bspw. noch mit der Herstellung von Bedingungen künftiger Verfügbarkeit befasst sind.

c) Ausweichen

Beim Ausweichen geben sich Akteure weder als verfügbar zur Partizipation am pädagogischen Geschehen noch als beschäftigt mit der Herstellung von Voraussetzungen pädagogischer Disponibilität zu erkennen. Sie beschäftigen sich bspw. selbstständig mit dem künftigen Vermittlungsthema (vgl. Abb. 3), stellen sich als Experte für ein bestimmtes Thema dar (vgl. Abb. 4) oder unterhalten sich mit anderen Anwesenden über Alltagsthemen (vgl. Abb. 5).



Abbildung 3: Selbstständige Beschäftigung mit dem Vermittlungsthema



TN-1: und dann halt die Korsage dazu, die is also di/der Rock is schwarz und dieser Überrock ist cobalt-blau.

Abbildung 4: Selbstdarstellung als Experte für ein bestimmtes Thema



TN-1: Warst du [1] noch lange da?
 TN-2: Bitte [2]?
 TN-1: Warst du noch lange da [3]? Hast du noch fertig geguckt?
 TN-2: Jaa [4].
 TN-1: War ganz gut, ger?

Abbildung 5: Gespräch über Alltagsthemen

Mit Blick auf den Ablauf des Interaktionsgeschehens erscheinen Aktivitäten des Ausweichens einerseits als Möglichkeiten der *Bearbeitung von Synchronisationsdefiziten*. In Zeiten, zu denen das „pädagogische Geschäft“ noch nicht eröffnet wurde, da bspw. manche Personen noch nicht hinreichend bereit dazu sind oder die offiziell angekündigte Anfangszeit noch nicht erreicht ist, wird mit dem Problem umgegangen, sich temporär vordergründig als beschäftigt mit etwas anderem als dem künftigen Hauptengagement zu zeigen⁴ und auf diese Weise einen Übergang vom Anfang zum Zentrum hinauszuzögern. Die dadurch entstehenden Zeiträume können von anderen Personen zur Bearbeitung von Synchronisationsdefiziten genutzt werden – etwa dazu, sich an seinem Platz einzufinden, die Kursunterlagen aus der Tasche zu holen (Präformieren) und anschließend dem Kursleiter gegenüber Erreichbarkeit zu signalisieren (Proklamieren). Die Aufführung von ausweichenden Aktivitäten erscheint aber nicht nur als Möglichkeit zur Synchronisation unterschiedlicher Aktivitätsausrichtungen im Zeitverlauf. Es besteht ebenso die Gefahr, dass sie *Synchronisationsdifferenzen* erst *erzeugen* – indem etwa eine Unterhaltung, die zu einer Zeit begonnen wird, in der die angekündigte Anfangszeit noch nicht erreicht ist und kaum eine Person Verfügbarkeit demonstriert, eine Eigendynamik entwickelt und selbst dann noch fortgesetzt wird, nachdem der offizielle Anfangszeitpunkt schon verstrichen ist und die übrigen Anwesenden wechselseitig Kontaktbereitschaft kommunizieren.

Wenn die Akteure ausweichende Aktivitäten als temporäre Hauptengagements oder als parallel geführte Nebenengagements realisieren, wählen sie immer auch bestimmte Formen im Umgang mit dem Problem, sich selbst als Person mit bestimmten Interessen, Vorlieben, Absichten und Anschauungen jenseits oder im Zusammenhang mit der durch ihr sonstiges Verhalten dargestellten Lehrer- bzw. Lernerrolle zu inszenieren.⁵ Bei Kursanfängen kommen Aktivitäten der *Selbstinszenierung* in zweifacher Hinsicht in den Blick: als Gelegenheit individueller Behauptung und Profilierung gegenüber dem Kollektiv anwesender Personen und als Möglichkeit, mit Problemen umzugehen, die erst aufgrund der Pluralität beteiligter Personen entstehen. So werden in Anfangszeiten von Kursen immer wieder Synchronisationspuffer in den Ablauf des Etablierungsgeschehens eingebaut, um Disponibilitätsdifferenzen zu bearbeiten. Dies eröffnet wiederum Zeiträume, in denen das, womit sich die jeweilige Person befasst, auch als Ausdruck ihrer Individualität und nicht lediglich als funktional bezogen auf die Herstellung des pädagogischen Geschäfts betrachtet werden kann.

4 Zum Verhältnis von Haupt-, Nebenengagement und Selbstdarstellung zu Zeiten, zu denen es außer Warten eigentlich nichts zu tun gibt, vgl. Goffman 1966, S. 75ff.

5 In ihrer Studie zur verbalen Interaktion in Kursen der Erwachsenenbildung beschreibt Sigrid Nolda dieses Phänomen als Inszenierung von Autonomie (vgl. Nolda 1996, S. 364).

d) *Initiieren*

Beim Initiieren wird das Problem bearbeitet, die Etablierungsphase als abgeschlossen zu markieren und das zentrale pädagogische Geschehen einzuleiten. Für die Zeit nach der Initiierung ist die fortgesetzte Durchführung von Aktivitäten charakteristisch, die auf das Problem der aneignungsbezogenen Vermittlung von Wissen und Können bezogen sind. Dabei wird das Gegebensein pädagogischer Disponibilität unterstellt. Es ist offenkundig, dass die Fortsetzung des pädagogischen Geschehens im Kurszentrum mit der beiläufigen (oder z.B. bei Störungen temporär vordergründigen) Realisierung von (Wieder-)Herstellungsaktivitäten verbunden ist (vgl. Müller 2001) – wobei strukturelle Momente von Etablierungsphasen wieder auftreten.

Formen der Initiierung beinhalten im analysierten Korpus drei vom Veranstalter in unterschiedlicher Weise vollzogene Handlungsschritte:

1. explizite Übergangsmarkierung,
2. Hinweis auf den künftigen Vermittlungsgegenstand und damit einhergehende Handlungsimplicationen,
3. Einstieg in das pädagogische Geschehen.⁶

Die Veranstaltungsteilnehmenden vervollständigen diese Handlungsschritte, indem sie Aufmerksamkeit demonstrieren und Handlungsaufforderungen Folge leisten. Darüber hinaus werden in manchen Fällen weitere Elemente durch Lehrpersonen und/oder Lernende in den Prozess eingeflochten:

- a) persönliche Vorstellung von Anwesenden und
- b) Verweis auf besondere Rahmenbedingungen.

3.2 Varianten regulativen Einwirkens

Die illustrierten kontextuellen Ausrichtungen und die damit einhergehenden Aktivitätsformen stellen Möglichkeiten dar, an denen sich das Agieren der Anwesenden in Anfangszeiten orientieren kann. Das Einwirken auf ihre selektive Realisierung im Ablauf des Geschehens ist eine zentrale Herausforderung professionellen Handelns, die mit zwei basalen Anforderungen verbunden ist: Orientieren und Regulieren. Um Veränderungen im Ablauf des Interaktionsgeschehens zu „managen“, müssen Veranstaltungsleiter sich erstens Informationen über das Geschehen in ihrer Umgebung verschaffen, um dann zweitens verändernd auf das eigene Agieren oder das des Gegenübers einzuwirken.⁷

6 Schritt eins erfolgt regelmäßig zuerst, wird aber oft mehrfach im Zuge der Initiierung verwendet; nach Schritt zwei schließt Schritt drei regelmäßig die Initiierung des pädagogischen Geschehens ab.

7 Unterstellt wird dabei, dass die Teilnehmenden sich ebenfalls orientierend und regulierend verhalten, was in diesem Beitrag zugunsten einer Fokussierung auf das Handeln von Lehrpersonen abgedunkelt wird. Zur Differenzierung und ausführlichen Darstellung des Einsatzes verschiedener Methoden zum Prozessieren von Veränderungen im Interaktionsgeschehen vgl. Herrle (2012), S. 351ff.

Durch den Umgang mit diesen Anforderungen wird (auch jenseits des Anfangs) ein Fundament für das Prozessieren pädagogischer Operationen geschaffen.

Je nachdem, welche Methode gewählt wird, um Gestaltungshoheit zu beanspruchen bzw. Folgebereitschaft einzufordern, ergeben sich unterschiedliche Konsequenzen für den form- und inhaltsbezogenen Ablauf des Interaktionsgeschehens. Dies soll im Folgenden anhand zweier kleiner Fallausschnitte⁸ illustriert werden, in denen die Lehrpersonen in der Anfangsphase unterschiedliche Formen des methodischen Umgangs mit den Anforderungen wählen – einhergehend mit unterschiedlichen Folgen für die Etablierung des Interaktionsgeschehens als Unterricht.

Nachdem die Teilnehmenden eines Rechtskurses den Unterrichtsraum wieder betreten und sich auf ihren Plätzen eingefunden haben, verschafft sich der Kursleiter einen Überblick über den Verfügbarkeitsstatus der Teilnehmenden. Er prüft, ob alle wieder anwesend sind. Statt die aktuelle Situation visuell zu „scannen“ und mit der Teilnahmeliste abzugleichen, fragt er in die Runde, ob noch jemand fehlt und wo die Person sich befindet (vgl. Abb. 6 oben). Eine vergleichbare Situation ereignet sich in einem Marketingkurs. Nachdem die meisten Teilnehmenden nach der Pause bereits wieder an ihren Plätzen sind, verschafft sich auch der Veranstaltungsleiter Informationen über den Verfügbarkeitszustand der (erwarteten) Teilnehmenden. Im Unterschied zu seinem Kollegen inspiziert er die Situation allerdings visuell (vgl. Abb. 6 unten).



Abbildung 6: Überprüfung der Anwesenheit

8 Die beiden Ausschnitte ereignen sich am Übergang zwischen der Pause und der Fortsetzung des Unterrichts eines BWL-Kurses für Handwerker. Die beiden Unterrichtseinheiten finden an verschiedenen Tagen im gleichen Raum mit der gleichen Gruppe, aber mit unterschiedlichen Kursleitenden und Themen (einerseits Recht, andererseits Marketing) statt.

In beiden Fällen ist es nicht ausgeschlossen, dass die Teilnehmenden das Agieren der Kursleiter nicht lediglich als Informationssuche, sondern auch als Kontaktersuchen wahrnehmen und als Anlass nehmen, komplementär Erreichbarkeit zu demonstrieren. Beim Agieren des Rechtskursleiters wird dies als erwartete Anschlussoption an seine explizit geäußerte Frage sogar vorausgesetzt.⁹ Beim Agieren des Leiters des Marketingkurses wird den Anwesenden mehr Freiraum gelassen: Die Kursteilnehmenden können seine Äußerung als selbstbezogenes Informieren oder auch als fremd-adressiertes Kontaktersuchen interpretieren.¹⁰



Abbildung 7: Direktives Initiieren des pädagogischen Geschehens

Im Zuge dieser (potenziell) regulativ wirksamen Orientierungsschleife stellen die Teilnehmenden im Rechtskurs ihre parallelen, auf Pausenaktivitäten bezogenen Gespräche ein und richten ihre Aufmerksamkeit auf den Kursleiter. Die Information, dass noch ein Teilnehmer fehlt (vgl. Abb. 7, Still 1), wird vom Leiter nicht als Anlass genommen, seine vorherige Aktivitätsausrichtung zu verändern. Stattdessen wird über diese

9 Bei diesem Regulationsverfahren (Hinweisen) werden Veränderungsintentionen nur indirekt geäußert. Anschließende Veränderungsvollzüge werden jedoch als selbstverständlich und unproblematisch vorausgesetzt.

10 Bei diesem Regulationsverfahren (Verkörpern) werden Veränderungsintentionen ebenfalls indirekt geäußert. Anschließende Veränderungsvollzüge werden jedoch nicht als selbstverständliche Anschlusselektion vorausgesetzt, sondern als eine von mehreren Optionen eröffnet.

Disponibilitätsdifferenz hinweggesehen. Das pädagogische Geschehen wird initiiert, indem die Teilnehmenden direktiv dazu aufgefordert werden, eine bestimmte Seite im Buch aufzuschlagen (vgl. Abb. 7, Still 2). Unterstellt wird dabei, dass sie seine Anweisungen befolgen und dem Kursleiter fortan Aufmerksamkeit schenken.¹¹ Die damit einhergehende Folge – das verspätete Erscheinen des vermissten Teilnehmers (vgl. Abb. 7, Still 3) – wird von den übrigen Teilnehmenden kaum beachtet. Der Kursleiter nimmt dies nicht als Anlass für eine Unterbrechung des Geschehens. Stattdessen passt der Teilnehmer sein Verhalten schnell und stillschweigend dem aufgeführten Kooperationszusammenhang (Lehrgespräch) an (vgl. Abb. 7, Still 4).

Die Situation im Marketingkurs verläuft anders. Nachdem die Teilnehmenden mehrheitlich ihre Pausenaktivitäten fortsetzen, statt Kontaktbereitschaft zu signalisieren, stellt der Kursleiter sein Kontaktersuchen stärker in den Vordergrund. Er spricht die Teilnehmenden an – und unterstellt damit die Herstellung von Aufmerksamkeit von zumindest manchen aus der Gruppe (vgl. Abb. 8, Still 1). Statt sich jedoch (wie im Rechtskurs) lediglich über die Disponibilitätslage zu informieren und im Anschluss daran spezifische Aktivitäten vorzugeben, wählt er eine andere Methode der Aktivitätsregulation. Er stellt zwei verschiedene Varianten der Fortsetzung des Geschehens zur Wahl¹² und informiert sich beiläufig darüber, ob alle erwarteten Teilnehmenden anwesend sind. Im Zuge der Aushandlungen (vgl. Abb. 8, Still 2) stellt sich heraus, dass auch bei diesem Kurs noch Teilnehmer fehlen. Statt trotzdem zu beginnen oder sich darauf zu verständigen, dass auf die noch abwesenden Personen gewartet wird, einigen sich die Akteure darauf, auf das Erreichen der institutionell festgelegten Anfangszeit zu warten. Während die Teilnehmenden die Zeit nutzen, um sich einerseits (in den hinteren Reihen) gesellig zu unterhalten und Süßigkeiten zu verteilen und sich andererseits (in der vorderen Reihe) ihre Seminarunterlagen anzuschauen, macht sich der Leiter – wie schon zuvor – als beschäftigt mit der Herstellung künftiger Vermittlungsbedingungen wahrnehmbar, indem er seine Materialien ordnet (vgl. Abb. 8, Still 3). Nach einigen komplexen Koordinationssequenzen, die hier aus Platzgründen nicht dargestellt werden können, vollzieht auch der Marketingkursleiter unter den Bedingungen hergestellter Aufmerksamkeit und in Abwesenheit der noch erwarteten Teilnehmenden einen Übergang vom Anfang zum Zentrum (vgl. Abb. 8, Still 4).

Die Variante, in der beim Rechtskurs mit dem Problem der Zuweisung regulativer Dominanz umgegangen wird, kann als *forciertes Asymmetrisieren* beschrieben werden. Durch die Verwendung entsprechender Verfahren der Aktivitätsregulation wird auf die Folgebereitschaft der Teilnehmenden vertraut und Gestaltungshoheit explizit

11 Bei diesem Regulationsverfahren (Anweisen) werden Veränderungsintentionen direkt und explizit als solche dargestellt, indem die Realisierung bestimmter Verhaltensweisen angeordnet wird. Es wird dabei als unproblematisch unterstellt, dass die Angesprochenen Folgebereitschaft erweisen.

12 Bei diesem Regulationsverfahren (Verweisen) werden Veränderungsintentionen zwar ebenso direktiv und explizit als solche dargestellt; in welche Richtung sich künftige Veränderungsvollzüge orientieren, wird dabei allerdings nicht vorgegeben.

in Anspruch genommen. Dies erweist sich insbesondere dann als möglich, wenn Sanktionsgelegenheiten (wie etwa das Nichtbestehen einer Abschlussprüfung) antizipierbar sind (vgl. Luhmann 2009). Die Teilnehmenden tragen zur Realisierung dieser Variante bei, indem sie sich den Vorgaben entsprechend einfügen. Eine Nebenfolge, die damit verbunden ist – die tendenzielle *Prekarisierung der Erwachsenenautonomie* –, wird von den Teilnehmenden während der Veranstaltung nicht offensiv problematisiert. Vielmehr nehmen sie die Rolle folgewilliger Schüler an, die sich aktiv an einem Lehrgespräch als vorgegebene Kooperationsform beteiligen.



Abbildung 8: Warten auf die institutionell festgelegte Anfangszeit

Die Variante, in der beim Marketingkurs mit dem Problem der Zuweisung regulativer Dominanz umgegangen wird, kann als *simuliertes Symmetrisieren* beschrieben werden. Durch die Verwendung entsprechender Regulationsverfahren wird den Lernenden für gewisse Zeit und in gewissem Umfang explizit ein Anspruch auf ablaufbezogene Gestaltungshoheit eingeräumt. Implizit und fast unmerklich wird dies aber zumindest partiell dementiert: Einerseits wird eine bestimmte Art und Weise der Fortsetzung des sozialen Geschehens bereits nahegelegt, indem entsprechende Aktivitätsausrichtungen implizit vermittelt oder neben anderen Alternativen explizit zur Wahl gestellt werden. Andererseits wird eine Gültigkeit des vereinbarten Kriteriums zur Veränderung bestehender Aktivitätsausrichtungen im Nachhinein partiell dementiert, indem bereits vor Ablauf der angekündigten Wartezeit die Herstellung von Veränderungen explizit durchgesetzt wird – ohne dies etwa noch einmal zur Wahl zu stellen. Dadurch wird nicht zuletzt einer drohenden *Prekarisierung von Rollenasymmetrie* entgegengewirkt, der generell eine konstitutive Funktion für die Organisation pädagogischer Interaktionen zukommt (vgl. Luhmann 2002). Die stärkere Berücksichtigung der Teilnehmer-

interessen geht hier mit einer Expansion des Etablierungsgeschehens einher. Dies schlägt sich auch in der Situation nieder, in der die verspäteten Teilnehmenden den Raum betreten (vgl. Abb. 9). Anders als im Rechtskurs veranlasst ihr Erscheinen eine Ablenkung der bereits anwesenden Teilnehmenden vom Lehrvortrag des Leiters. Statt darüber hinwegzusehen, unterbricht dieser abermals seinen Aktivitätsstrang, um dann, nachdem die bestehenden Synchronisationsdiskrepanzen bearbeitet wurden und die Teilnehmenden von ihren Plätzen aus Erreichbarkeit signalisiert haben, seinen Vortrag fortzusetzen. Bedeutsam für die Strukturierung des Anfangs der Marketingeinheit ist die Kontextinformation, dass – anders als bei der Rechtseinheit – kein prüfungsrelevantes Wissen vermittelt wird. Daher können Sanktionsgelegenheiten in geringerem Ausmaß als Erwartung vorausgesetzt werden.

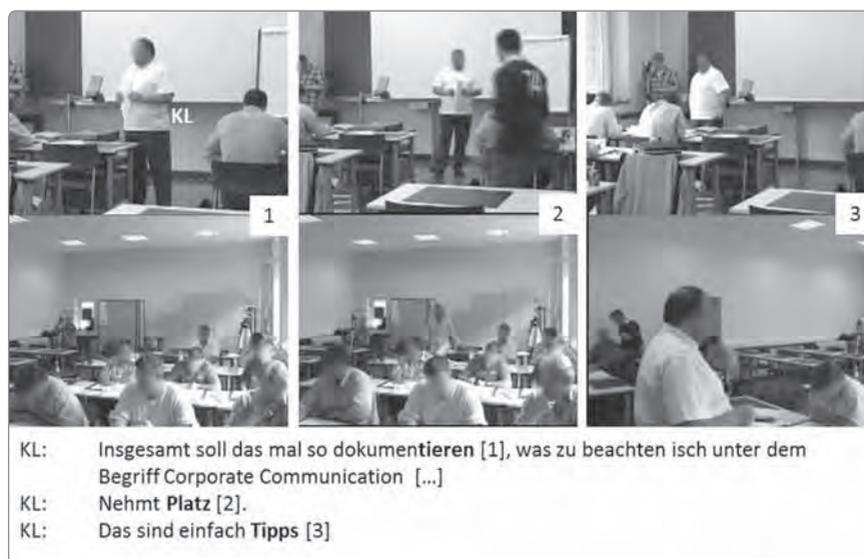


Abbildung 9: Störung des Lehrvortrags

Dass das regulative Einwirken auf das Agieren der Lernenden als fundamentale Handlungsanforderung fungiert, mit der Lehrpersonen konfrontiert sind, zeigt nicht nur die Analyse von Etablierungsphasen. Auch im Zentrum müssen kontextuelle Ausrichtungen koordiniert werden, um bestimmte Formen lehr-/lernbezogenen Kooperierens zu verstetigen. Während Umgangsweisen mit solchen Anforderungen in der Schul- und Unterrichtsforschung insbesondere in Studien zum Classroom Management untersucht werden (Doyle 2006), wird dieses Problem in der Erwachsenen-/Weiterbildung bislang vor allem mit dem konstruktivistischen Verweis darauf diskutiert, dass Gestaltungsabsichten von Lehrpersonen die Autonomie und Eigensinnigkeit der Lernenden

reflektieren müssen (vgl. Siebert 2009). Ob sich dies empirisch bestätigt und wenn ja, wie diese Forderung eingelöst wird, ohne zugleich die für pädagogische Interaktionen konstitutive Rollenasymmetrie zu unterminieren, ist eine Frage, die sich letztlich nur durch Analysen des faktischen Handelns von Lehrpersonen in alltäglichen Interaktionszusammenhängen der Erwachsenen-/Weiterbildung beantworten lässt.

4. Zur Empirie didaktischen Grundlagenwissens

In diesem Beitrag wurde über Aktivitätsformen und Varianten ihrer ablaufbezogenen Steuerung berichtet, die durch eine vergleichende Analyse videographierter Unterrichtsanfänge in Veranstaltungen der Erwachsenen-/Weiterbildung rekonstruiert werden konnten. Freilich kann mit den oben skizzierten Kategorien kein Anspruch auf Vollständigkeit erhoben werden. Auch können keine generalisierenden Aussagen über die Häufigkeit des Auftretens bestimmter Strukturmuster gemacht werden. Ebenso ist es nur schwer möglich, die Realisierung der einen oder anderen strukturellen Variante aufgrund spezifischer Kontextumstände zu prognostizieren. Eine Identifikation von Aktivitätsformen und Regulationsverfahren – wie hier am Beispiel von Anfangssituationen geschehen – ermöglicht es allerdings, die interaktive Organisation des Geschehens in pädagogischen Veranstaltungen differenzierter betrachten zu können. Dabei kommt vor allem die Bedeutung nonverbalen, körperlichen Agierens als Äußerungsressource, mit der die Lehrperson und eine Vielzahl an Lernenden ihr Agieren wechselseitig koordinieren, neu in den Blick. Auf diese Weise wird ein bestehendes Wissen über die soziale Organisation von Abläufen in Kursen ergänzt und ausdifferenziert (vgl. Nolda 1996, S. 224ff.). Es werden strukturelle Probleme erkennbar, die sich dem professionellen Handeln von Lehrpersonen bei der Realisierung von Lehr-/Lern-Veranstaltungen in unterschiedlicher Weise stellen. Insofern werden mit Hilfe mikroethnographischer Analysen interaktive Anforderungen pädagogischen Handelns sichtbar gemacht und alternative Varianten ihrer Bewältigung als Formen erwachsenenpädagogischer Performanz (vgl. Reischmann 2004) aufgezeigt.¹³ Eine genaue Beschreibung dieser Varianten klärt über das Spektrum an „de-facto-didaktischen“ Methoden (vgl. Schmitt 2011) auf, die sich im alltäglichen Einsatz bewähren (oder nicht). Um künftige Erwachsenenbildner auf Anforderungen der Handlungspraxis vorzubereiten oder um Probleme im routinisierten Handeln von Praktiker/inne/n zu erkennen und zu bearbeiten, können videographierte Situationen im Rahmen fallbasierter Aus- und

13 Um darüber hinaus etwas über die subjektive Bedeutung des beobachteten Interaktionsgeschehens und dessen Kontextualisierung in der Lebenspraxis der Beteiligten zu erfahren, bedürfen (mikro-)ethnographische Explorations pädagogischer Professionalität einer Ergänzung durch Interviews mit den Akteuren in enger Anbindung an das videographierte Geschehen. Der Frage, inwiefern bestimmte Handlungsweisen von Kursleitenden bereits routinisiert bzw. habitualisiert ablaufen, ließe sich über längsschnittlich angelegte videographische Untersuchungen des Kursangebots bestimmter Lehrpersonen nachgehen. Zum Forschungsarrangement der Perspektivverschränkung in der Erwachsenenbildung vgl. Gieseke (2007).

Weiterbildung¹⁴ vor dem Horizont solcher Methoden diagnostiziert und Alternativen im Umgang mit ihnen diskutiert werden. Beobachtet werden können zudem die strukturellen Folgen für das jeweilige Lehr-/Lerngeschehen, die mit dem selektiven Einsatz spezifischer Handlungsvarianten in spezifischen Kontexten einhergehen. Auf dieser Grundlage scheint dann auch eine normative Diskussion bestehender Praxen im Lichte didaktischer Theorien (vgl. Siebert 2011) als gewinnbringend.

Transkriptionskonventionen

TN(-x):	Veranstaltungsteilnehmer/in (+ Nummerierung)
KL:	Veranstaltungsleiter
(.)	1-sekündige Pause
(..)	2-sekündige Pause
(...)	3-sekündige Pause
TN-1: <u>hallo</u>	
TN-3: <u>hallo</u>	sich überlagernde verbale Äußerungen (hier: von TN-1 und TN-3)
fett	Stelle im Verbaltranskript, zu der eine Abbildung erstellt wurde
[]	Anmerkung oder Verweis auf Abbildungsnummerierung

Literatur

- BMBF (2006): Berichtssystem Weiterbildung IX. Integrierter Gesamtbericht zur Weiterbildungssituation in Deutschland. URL: www.bmbf.bund.de/pub/berichtssystem_weiterbildung_neun.pdf
- Dinkelaker, J. (2007): Kommunikation von Lernen. Theoretischer Zugang und empirische Beobachtungen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, H. 2, S. 199–213
- Doyle, W. (2006): Ecological Approaches to Classroom Management. In: Evertson, C.M./Weinstein, C.S. (Hg.): Handbook of Classroom Management. Research, Practice and Contemporary Issues. New Jersey, S. 97–125
- Erickson, F. (1992): Ethnographic Microanalysis of Interaction. In: LeCompte, M./Millroy, W./Preissle, J. (Hg.): The Handbook of Qualitative Research in Education. San Diego, S. 201–225
- Garfinkel, H. (1967): Studies in Ethnomethodology. New Jersey
- Geißler, K.A. (1995): Lernprozesse steuern. Übergänge: Zwischen Willkommen und Abschied. Weinheim
- Gieseke, W. (2007): Das Forschungsarrangement Perspektivverschränkung. In: Humboldt-Universität Berlin: Qualitative Forschungsverfahren in Perspektivverschränkung. Berlin, S. 10–22
- Gieseke, W./Käpplinger, B./Otto, S. (2007): Prozessverläufe in der Beratung analysieren – Ein Desiderat. Begründung und Entwicklung eines Forschungsdesigns. In: Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, H. 1, S. 33–42
- Goffman, E. (1966): Behavior in Public Places. Notes on the social organization of gatherings. New York
- Herrle, M. (2012): Ermöglichung pädagogischer Interaktionen. Dispositionenmanagement in Veranstaltungen der Erwachsenen-/Weiterbildung. Wiesbaden
- Herrle, M./Kade, J./Nolda, S. (2010): Erziehungswissenschaftliche Videographie. In: Friebertshäuser, B./Langer, A./Prengel, A. (Hg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 3. Aufl. Weinheim, S. 599–619

14 Ein technisch-innovatives Instrument zur videofallbasierten Fortbildung wurde jüngst von der Tübinger Forschergruppe um Josef Schrader, Sabine Digel, Annika Goetze und Stefanie Hartz vorgestellt (Schrader/Hohmann/Hartz 2010).

- Herrle, M./Nolda, S. (2010): Die Zeit des (Nicht-)Anfangens. Zum Prozessieren von Erreichbarkeit und Vermittlungsbereitschaft in der Etablierungsphase pädagogischer Interaktion. In: Zeitschrift für Pädagogik, H. 3, S. 340–354
- Hof, C. (2003): Vermittlung. Zur Differenz von personalen, medialen und strukturalen Formen der Wissensvermittlung. In: Nittel, D./Seitter, W. (Hg.): Die Bildung des Erwachsenen. Erziehungs- und sozialwissenschaftliche Zugänge. Bielefeld, S. 25–34
- Kade, J./Nolda, S. (2007): Kursforschung – ein neues Paradigma der Erforschung des Lernens im Erwachsenenalter. Bericht über ein Projekt. In: Wiesner, G./Zeuner, C./Forneck, H.J. (Hg.): Empirische Forschung und Theoriebildung in der Erwachsenenbildung. Baltmannsweiler, S. 103–113
- Kendon, A. (1990): Some Context for Context Analysis: a view of the origins of structural studies of face-to-face interaction. In: Ders.: Conducting Interaction: patterns of behavior in focused encounters. Cambridge, S. 15–49
- Luhmann, N. (2002): Interaktionssystem Unterricht. In: Ders.: Das Erziehungssystem der Gesellschaft. Frankfurt a.M.
- Luhmann, N. (2009): Vertrauen. Ein Mechanismus der Reduktion sozialer Komplexität. Stuttgart
- Maier-Gutheil, C. (2009): Pädagogisches Handeln in der Existenzgründungsberatung: Paradoxe Grundstruktur und Professionalität. In: Hof, C./Ludwig, J./Schäffer, B. (Hg.): Professionalität zwischen Praxis, Politik und Disziplin. Baltmannsweiler, S. 48–61
- McDermott, R.P./Gospodinoff, K./Aron, J. (1978): Criteria for an Ethnographically Adequate Description of Concerted Activities and their Contexts. In: Semiotica, H. 3/4, S. 245–275
- Meuener, E. (2010): Didaktik der Erwachsenenbildung – Weiterbildung als offenes Projekt. In: Tippelt, R./Hippel, A. v. (Hg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. 4. Aufl. Wiesbaden, S. 973–987
- Müller, K.R. (Hg.) (2001): Kurs- und Seminargestaltung. Ein Handbuch für Mitarbeiter/-innen im Bereich von Training und Kursleitung. 6. Aufl. Weinheim
- Nolda, S. (1996): Interaktion und Wissen. Eine qualitative Studie zum Lehr-/Lernverhalten in Veranstaltungen der allgemeinen Erwachsenenbildung. Frankfurt a.M.
- Nolda, S. (2007): Videobasierte Kursforschung. Mögliche Erträge von interpretativen Videoanalysen für die Erforschung des organisierten Lernens Erwachsener. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, H. 4, S. 478–492
- Nolda, S. (2010): Interaktionsanalysen in der Erwachsenenbildung. In: Friebertshäuser, B./Langer, A./Prenzel, A. (Hg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 3. Aufl. Weinheim, S. 745–755
- Raapke, H.-D. (1985): Didaktik der Erwachsenenbildung. In: Ders./Schulenberg, W. (Hg.): Didaktik der Erwachsenenbildung. Handbuch der Erwachsenenbildung, Bd. 7. Stuttgart, S. 17–32
- Reischmann, J. (2004): Kompetenz lehren? Kompetenz- und Performanz-Orientierung in der Andragogik zwischen Didaktik und Organisationsentwicklung. URL: www.uni-bamberg.de/fileadmin/andragogik/08/andragogik/aktuelles/Reischmann-Kompetenz.pdf
- Schegloff, E.A. (2007): Sequence Organization in Interaction, Bd. 1: A Primer in Conversation Analysis. Cambridge
- Schmitt, R. (Hg.) (2011): Unterricht ist Interaktion! Analysen zur De-facto-Didaktik. Mannheim
- Schrader, J./Hohmann, R./Hartz, S. (2010): Mediengestützte Fallarbeit. Konzepte, Erfahrungen und Befunde zur Kompetenzentwicklung von Erwachsenenbildnern. Bielefeld
- Siebert, H. (2009): Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht. 6. Aufl. Augsburg
- Siebert, H. (2011): Theorien für die Praxis. 3. Aufl. Bielefeld
- Straka, G.A. (2006): Vermitteln lerntheoretisch betrachtet. In: Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, H. 1, S. 15–26
- Tietgens, H. (1981): Die Erwachsenenbildung. München
- TNS Infratest (2008): Weiterbildungsbeteiligung in Deutschland – Eckdaten zum BSW-AES 2007. URL: www.bmbf.de/pubRD/weiterbildungsbeteiligung_in_deutschland.pdf
- Wittpoth, J. (2010): Spielräume des Selbst in Lehr-Lern-Settings Erwachsener? In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, H. 3, S. 363–375
- Zeuner, C./Faulstich, P. (2009): Erwachsenenbildung – Resultate der Forschung. Entwicklung, Situation und Perspektiven. Weinheim

Christof Wecker/Karsten Stegmann/Frank Fischer

Lern- und Kooperationsprozesse. Warum sind sie interessant und wie können sie analysiert werden?

1. Lernprozesse beim fallbasierten Lernen

Kooperativem Lernen wird ein großes Potenzial für die Vermittlung von theoriebasiertem Handlungswissen zugeschrieben. Dies gilt insbesondere für kooperatives fallbasiertes Lernen in der Weiterbildung. Damit wird die Hoffnung verknüpft, dass Lernende die Fähigkeit erlangen, die theoretisch relevanten Merkmale einer Situation zu erkennen und wissenschaftliche Erkenntnisse darauf anzuwenden. Diskussionen mit anderen Lernenden über Fallanalysen sollen dies unterstützen. Das Potenzial der Kooperation wird dabei zum Beispiel dem Externalisieren der Gedanken zur Fallanalyse gegenüber dem Lernpartner, dem gegenseitigen Erklären und Begründen und dem kritischen Nachfragen zugeschrieben (vgl. King 2007, S. 18ff.). Inwiefern kooperatives fallbasiertes Lernen erfolgreich ist, hängt also davon ab, inwieweit solche Lernaktivitäten auftreten bzw. durch instruktionale Unterstützung angeregt werden.

Damit rücken die Lernprozesse in den Fokus – vor allem, wenn die Evaluation keinen eindeutig positiven Befund bezüglich der Lernergebnisse liefert. Dann liegt häufig die Schlussfolgerung nahe, dass die instruktionale Unterstützung gänzlich wirkungslos war. Die Analyse von Lern- und Kooperationsprozessen bietet hingegen neben der Möglichkeit der Erklärung positiver Effekte von instruktionalen Maßnahmen auf den Lernerfolg auf der Grundlage von Lernmechanismen (vgl. Stegmann u.a. 2012, S. 320; Wecker/Fischer 2011, S. 754) auch die Möglichkeit, Schwachstellen der instruktionalen Unterstützung zu identifizieren. In Bezug auf die *Qualität der Argumentation* tendieren Lernende zum Beispiel dazu, Behauptungen aufzustellen, ohne diese zu begründen (vgl. Stegmann u.a. 2012, S. 316f.). Ein weiteres Problem ist die häufig geringe *Transaktivität*: Lernende nehmen kaum Bezug auf Beiträge anderer Lernender und bauen nicht auf den Argumenten ihrer Lernpartner auf (vgl. Fischer u.a. 2011, S. 328).

Die Annahme, dass eine instruktionale Unterstützung etwa der Qualität der Argumentation oder der Transaktivität einen positiven Effekt auf den Wissenserwerb hat, lässt sich als „Hypothesendreieck“ beschreiben (vgl. Abb. 1). Der Effekt der instruktionalen Unterstützung auf den Lernerfolg (Pfeil c in Abb. 1) wird mit mindestens zwei weiteren Annahmen auf einen Lernmechanismus zurückgeführt: Die erste dieser beiden Annahmen besagt, dass bestimmte (Lern-)Aktivitäten positiv bzw. negativ mit dem Lernerfolg zusammenhängen (Pfeil b in Abb. 1). Die zweite Annahme besagt, dass die instruktionale Unterstützung einen positiven oder negativen Effekt auf diese (Lern-)Aktivitäten hat (Pfeil a in Abb. 1).

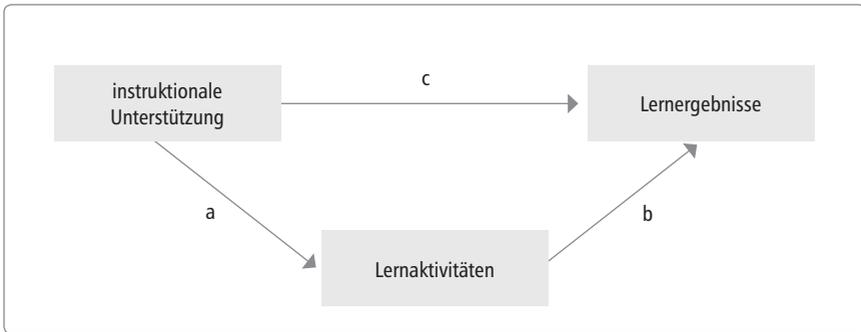


Abbildung 1: Das „Hypothesendreieck“ bei der Analyse von Lernprozessen

In diesem Beitrag wird eine Vorgehensweise beschrieben, mit der sich ein derartiges Gefüge von Annahmen überprüfen lässt. Es handelt sich dabei um eine Methodik, mit der qualitative Analysen im Sinne eines Mixed-methods-Ansatzes einer statistischen Analyse zugänglich gemacht werden können. Als Ausgangspunkt eignen sich dabei prinzipiell beliebige qualitative Auswertungsmethoden, sofern die eingesetzten Codierschemata strukturell mit der hier beschriebenen Vorgehensweise übereinstimmen. Zur Illustration greifen wir dabei auf ein Forschungsprojekt zum fallbasierten Lernen in Online-Diskussion in der universitären Pädagogikausbildung zurück. In diesem Projekt wurde instruktionale Unterstützung u.a. zur Förderung der Qualität der Argumentation und der Transaktivität untersucht (vgl. Fischer u.a. 2011, S. 330). Die Aufgabe der Studierenden bestand darin, mit Hilfe einer Theorie zur Leistungsmotivation drei Probleme zu analysieren, d.h. Diagnosen zu formulieren, Prognosen zu erstellen und Maßnahmenempfehlungen abzugeben.

Mit Hilfe der Methode des lauten Denkens wurden die kognitiven Aktivitäten der Lernenden während der Fallanalyse zugänglich gemacht (vgl. Stegmann u.a. 2012, S. 308, S. 309f.). Dabei wurden die Lernenden dazu aufgefordert, ihre Gedanken unkommentiert laut auszusprechen (vgl. Ericsson/Simon 1984, S. 80–82). Die Beiträge zur Online-Diskussion über die Fallanalysen wurden u.a. bezüglich der Qualität der Argumentation und ihrer Transaktivität analysiert. Obwohl der Schwerpunkt mit diesem Beispiel auf kognitive Lernaktivitäten gelegt wird, sind beispielsweise gruppenspezifische bzw. sozialpsychologische Mechanismen strukturell analog analysierbar.

Im Folgenden wird nach einem kurzen Überblick über geeignete Erhebungstechniken sowie einer Charakterisierung der typischen Datenstruktur bei derartigen Analysen die Vorgehensweise bei der Analyse beschrieben. Dabei wird zunächst die Codierung der Lernaktivitäten thematisiert. Die automatische Analyse sprachlicher Daten wird als Alternative dazu diskutiert. Anschließend werden Varianten der Aufbereitung der Codierdaten erörtert. Zuletzt wird auf verschiedene Möglichkeiten der statistischen Analyse eingegangen.

2. Erhebungstechniken und Datenstruktur

Als Erhebungstechniken steht die gesamte Palette üblicher Verfahren zur Verfügung: von der Nutzung natürlicher *Produkte von Lernaktivitäten* (Artefakte, zumeist Textdaten wie Notizen, Analysen von Fällen oder Lerntagebücher) über *Audio- und Videoaufzeichnungen* der Interaktionen von Personen in Face-to-face-Situationen oder von lautem Denken zur Erfassung kognitiver Lernaktivitäten bis hin zur *Blickbewegungsaufzeichnung* (Eye-Tracking) zur Erfassung der kognitiven Verarbeitung visuell dargebotener Informationen. Bei technologieunterstütztem Lernen können darüber hinaus *Logfiles* sowie *Bildschirmvideos* aufgezeichnet und analysiert werden.

Die dabei anfallenden Daten bilden zusammen mit weiteren Daten über die Lernenden eine Mehrebenenstruktur (vgl. Abb. 2): Jeder Person ist in der Regel eine variable Anzahl einzelner erfasster Lernaktivitäten zuzuordnen. Analog sind häufig mehrere einzelne Lernende einer übergeordneten sozialen Einheit zuzuordnen, etwa einer Lerngruppe oder einem Kurs.

In der beschriebenen Beispielstudie zum fallbasierten Lernen in Online-Diskussionen steuert eine Person als Mitglied einer bestimmten Dreiergruppe im Verlauf des Kurses normalerweise mehrere Beiträge zu Diskussionen über Fallanalysen bei und äußert beim lautem Denken eine Vielzahl einzelner Gedanken.

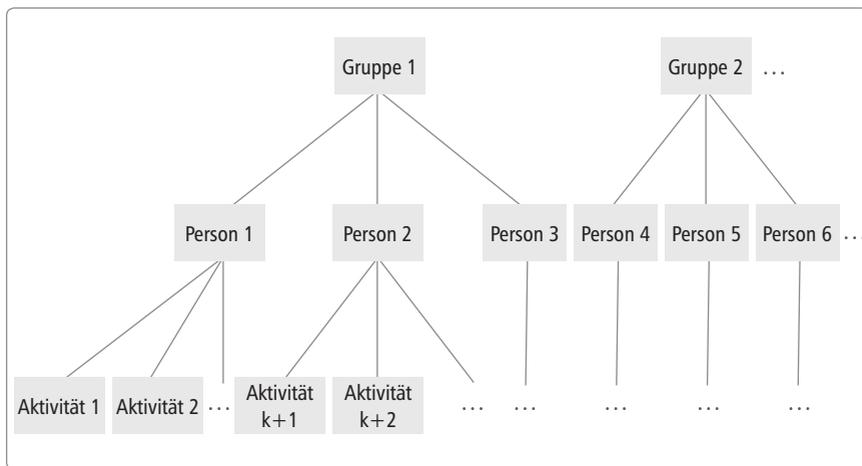


Abbildung 2: Hierarchische Datenstruktur bei der Analyse von Lernprozessen

3. Analyse

3.1 Codierung

3.1.1 Entwicklung eines Codierschemas

Für die Analyse von Einflüssen auf Lernaktivitäten sowie die Rolle von Lernaktivitäten für den Lernerfolg müssen die einzelnen Lernaktivitäten codiert werden. Bei der Entwicklung eines Codierschemas ist zunächst zu klären, welche Analyseeinheiten codiert werden sollen. Dabei ist von den Ereignissen auszugehen, die den Hypothesen zufolge für den Lernerfolg entscheidend sind. Auf dieser Grundlage wird die Art der Einheiten bestimmt, unter denen diese kritischen Ereignisse zu suchen sind. Jeder einzelnen auszuwertenden Analyseeinheit entspricht üblicherweise eine Zeile in einer Datentabelle für die Lernaktivitäten.

In der Studie zum fallbasierten Lernen in Online-Diskussionen besagte eine Hypothese, dass eine hohe Transaktivität der Diskussion den Wissenserwerb fördert. Eine Art von für den Lernerfolg kritischen Ereignissen dürften demnach transaktive Beiträge zur Diskussion sein. Somit können die einzelnen Beiträge als Analyseeinheiten herangezogen werden, die bezüglich des Vorkommens transaktiver Äußerungen codiert werden sollen.

Bezüglich der Abgrenzung der einzelnen Analyseeinheiten voneinander gibt es verschiedene Möglichkeiten. Wenn sie bereits natürlich abgegrenzt vorliegen, wie im Fall der Diskussionsbeiträge, können diese direkt als zu codierende Segmente verwendet werden. Wenn keine derartige natürliche Abgrenzung vorliegt, muss das erhobene Datenmaterial zunächst segmentiert werden – etwa bei den Protokollen lauten Denkens, die mit Hilfe von Audio- und Bildschirmaufzeichnungen erfasst wurden. Dabei können entweder linguistische Einheiten wie Sätze, aber auch psychologische, wie etwa „Gedankenstränge“, mit Hilfe von Segmentierregeln voneinander abgegrenzt werden, oder es kann ein Zeitraster mit feststehender Segmentdauer angelegt werden. Bei der Nutzung eines Zeitrasters hat sich in vielen Fällen eine Segmentlänge von zehn Sekunden bewährt (vgl. Seidel/Prenzel 2010, S. 146). Bei der Entscheidung für eine dieser beiden Segmentierungstechniken sind der mögliche Aufwand – einschließlich einer ggf. erforderlichen Transkription im Vergleich zur rein computergestützten Codierung mit geeigneten Tools wie z.B. Videograph (vgl. ebd., S. 150) – sowie die erforderliche Genauigkeit zu berücksichtigen.

An die Entscheidung über das Segmentierungsverfahren ist die über die Anfertigung von Transkriptionen eng gekoppelt. Dabei sind ebenfalls der Aufwand sowie der mit der Transkription einhergehende Verlust von bedeutungsrelevanten Informationen (z.B. Intonation oder Gestik) zu berücksichtigen. Beträchtliche Vorteile von Transkriptionen sind dagegen der bessere Überblick bei der späteren Codierung sowie die Entkopplung der Analysedauer von der Dauer der Audio- oder Videoaufzeichnungen. Während bei der Codierung ohne Transkription mindestens die Dauer der Audio- bzw.

Videoaufzeichnung benötigt wird, können Transkriptionen ggf. auch deutlich schneller codiert werden. In der Beispielstudie wurden die kognitiven Aktivitäten zur Bearbeitung des Falls anhand der Protokolle lauten Denkens auf der Grundlage von Segmenten mit einer feststehenden Länge von zehn Sekunden ohne Transkription analysiert.

Auch die Aufstellung von Codierdimensionen ist eng mit der Bestimmung der Analyseeinheiten verknüpft (vgl. Abb. 3). Eine Dimension ist eine Variable, d.h. eine Menge möglicher Werte (hier: Codes). Diese müssen sich gegenseitig ausschließen und insgesamt erschöpfend sein – d.h. die Codes müssen so gewählt werden, dass sie nicht gleichzeitig auf eine Analyseeinheit zutreffen können, und jeder Analyseeinheit muss ein Code zugeordnet werden können. Jeder Codierdimension entspricht üblicherweise eine Spalte in der Datentabelle für die Lernaktivitäten. Jeder Analyseeinheit wird bei der Auswertung auf jeder auf sie anwendbaren Codierdimension ein Wert zugewiesen.

Die Codierdimensionen können verschiedenen Begriffstypen entsprechen und somit unterschiedliche Skalenniveaus aufweisen. Die beiden häufigsten Typen sind klassifikatorische (Nominalskalenniveau) und komparative bzw. metrische Dimensionen (Ordinal- oder Intervallskalenniveau; vgl. Seidel/Prenzel 2010, S. 146f.). Letztere werden oft auch als „Rating-Dimensionen“ bezeichnet. Sowohl klassifikatorische Codierdimensionen als auch Rating-Dimensionen können „niedriginferent“ oder „hochinferent“ sein, d.h. an unmittelbar feststellbare Merkmale gekoppelt sein oder stärker interpretative Schlussfolgerungen erfordern (vgl. ebd., S. 147).

Die verschiedenen Dimensionen eines Codierschemas müssen jedoch nicht demselben Typ angehören, sondern können gemischt auftreten. Zum Beispiel kann eine Äußerung in einer Diskussion über einen Fall sowohl auf der Dimension der Qualität der Argumentation (z.B. ob die Hauptthese begründet wird) klassifikatorisch codiert als auch hinsichtlich ihrer Transaktivität auf einer Skala von 1 bis 5 bewertet werden.

Die Ausprägungen der Codierdimensionen stellen die Codes dar, die den einzelnen Analyseeinheiten auf den Codierdimensionen zugewiesen werden (vgl. Abb. 3). In der Beschreibung des Codierschemas sollten unter jeder Codierdimension alle einzelnen Codes aufgelistet werden. Die genauen Anwendungskriterien für die einzelnen Codes sollten so klar und einfach wie möglich beschrieben werden (vgl. Abb. 3). Gibt es in den Daten viele Analyseeinheiten, die sich nur schwer zuordnen lassen und die für die Fragestellung von keinem besonderen Interesse sind, kann ein Code mit der Bezeichnung „Sonstiges“ aufgenommen werden. Hilfreich für die Erläuterung der Anwendungskriterien ist außerdem die Aufnahme von authentischen Beispielen (insbesondere von Grenzfällen) aus den zu codierenden Daten unter Verweis auf ihre Herkunft (vgl. Abb. 3).

Bei Rating-Dimensionen sollten jeweils entweder alle möglichen Rating-Werte oder die äußersten möglichen Werte (im Beispiel oben zu Transaktivität: 1 und 5) aufgeführt werden. Es ist zwar möglich, allen einzelnen Rating-Werten Kriterien zuzuordnen, doch besteht der Vorteil einer Rating-Dimension häufig gerade in einer einfachen Einschätzung, die bereits anhand von Kriterien oder Beispielen für einzelne Werte ver-

ankert werden kann. Ein Item für das Rating des Ausmaßes an Transaktivität könnte z.B. den Wortlaut „Die Gruppe diskutierte intensiv unterschiedliche Sichtweisen“ aufweisen, wobei die möglichen Werte von 1 (trifft überhaupt nicht zu) bis 5 (trifft voll und ganz zu) reichen könnten.

Dimension: Qualität der Argumentation

Anwendungsbedingung: Auf dieser Dimension wird codiert, wenn es sich um einen inhaltlich relevanten Beitrag handelt (d. h. kein „Off-topic“-Beitrag).

Codes:

- Code: Behauptung (1)
 - Kriterium: In der Äußerung wird eine bestimmte Position in Form einer These zum Ausdruck gebracht.
 - Beispiele:
 - „Maria Steiner attribuiert Erfolg external variabel.“ (VPn 256, Seg. 32)
 - „Maria wird es in Ihrem Studium nicht weit bringen.“ (VPn 172, Seg. 12)
- Code: Beleg (2)
 - Kriterium: In der Äußerung wird Information zur Untermauerung der These angeführt.
 - Beispiele:
 - „Sie führt ihre gute Prüfungsnote darauf zurück, dass die Lehrerin so kurz vor den Ferien gut gelaunt war.“ (VPn 256, Seg. 33)
 - „Ich habe auch einmal ein Mädchen gekannt, bei dem war das genauso.“ (VPn 172, Seg. 13)
- ...

Dimension: Transaktivität

...

Abbildung 3: Auszug aus einem Codierschema für die Analyse von Lernprozessen

Eine Besonderheit mancher Codierdimensionen besteht darin, dass sie nur auf Analyseeinheiten angewandt werden, die bestimmte Bedingungen erfüllen, d.h. bei denen zuvor auf einer anderen Codierdimension ein bestimmter Code vergeben wurde. Diese Anwendungsbedingungen sollten im Codierschema eindeutig unter Verweis auf diese andere Codierdimension und den (oder die) dort vorausgesetzten Code(s) angegeben werden. So wird im Beispiel die Codierung der Qualität der Argumentation auf Diskussionsbeiträge mit inhaltlichem Bezug zum Fall beschränkt (vgl. Abb. 3).

3.1.2 Training der Codierenden und Bestimmung der Objektivität

Der Einsatz eines Codierschemas erfordert stets ein hinreichend intensives Training der Codierenden, das neben einer *Einführung in das Codierschema* mehrere Zyklen, bestehend aus *unabhängiger Codierung einer Trainingsstichprobe*, *Ermittlung der Objektivität* und *Besprechung von Abweichungen*, umfasst. Diese werden so lange wiederholt, bis auf allen in der späteren Analyse zu verwendenden

Codierdimensionen zufriedenstellende Kennwerte für die Objektivität erzielt werden. Dabei wird das Codierschema nach Bedarf modifiziert oder ergänzt.

Die Durchführung des Trainings wird möglichst genau dokumentiert und in Publikationen im Methodenteil beschrieben. Wichtige Informationen sind dabei die Größe der einzelnen Trainingsstichproben, die Anzahl der Durchgänge und der Zeitaufwand (getrennt für Trainingscodierungen und Besprechungen) sowie die am Codierschema vorgenommenen Änderungen (vgl. De Wever u.a. 2006, S. 11).

Nach Abschluss des Trainings wird die endgültig erzielte Objektivität bestimmt. Zu diesem Zweck wird eine weitere Probecodierung durchgeführt, zu der keine Besprechungen mehr stattfinden. Die Größe der Stichprobe von Analyseeinheiten bei dieser Probecodierung (Anzahl bzw. Anteil der Segmente) wird wiederum dokumentiert und in Publikationen grundsätzlich berichtet (vgl. ebd.). Üblich sind 10 bis 20 Prozent der Daten, die in die statistische Analyse eingehen.

Für die Daten, die für das Training und die Bestimmung der Objektivität verwendet werden, gilt:

1. Sofern verfügbar, werden Daten verwendet, die später nicht in die eigentliche Analyse einbezogen werden (z.B. aus Pilotstudien bzw. fehlgeschlagenen Erhebungen).
2. Die Stichprobe von Analyseeinheiten umfasst gleich große Anteile aus allen experimentellen Bedingungen und deckt die gesamte Breite an möglichen Merkmalen ab.
3. Die Codierenden erfahren nicht, aus welcher die Daten stammen.

Die anwendbaren Kennwerte für die Objektivität richten sich nach dem Typ bzw. Skalenniveau der einzelnen Codierdimensionen. Im Folgenden geben wir einen Überblick über die gängigsten jeweils einschlägigen Kennwerte; für die Berechnung verweisen wir auf die umfassende Darstellung von Wirtz und Caspar (2002).

Bei klassifikatorischen Codierdimensionen ist derzeit die Angabe der *prozentualen Übereinstimmung* sowie des zufallskorrigierten Maßes *Cohens Kappa* Standard (vgl. ebd., S. 56–59). Unter bestimmten Umständen – etwa wenn die Übereinstimmung von mehr als zwei Codierenden in einem einzigen Kennwert ausgedrückt werden soll – sind *Fleiss' Kappa* (vgl. ebd., S. 75f.) sowie *Krippendorffs Alpha* geeignet. Bei komparativen Rating-Dimensionen eignet sich das *gewichtete Kappa* (vgl. ebd., S. 78–82) sowie bei metrischen Rating-Dimensionen die *Intraklassenkorrelation* in ihren verschiedenen Varianten (ebd., Kap. 6.1).

Für jede einzelne klassifikatorische Codierdimension wird jeweils ein eigener Wert für das verwendete Objektivitätsmaß berechnet. Idealerweise werden die einzelnen Objektivitätswerte für alle Codierdimensionen im Methodenteil eines Forschungsberichts angegeben (vgl. De Wever u.a. 2006, S. 11), zumindest jedoch ihr Minimum und Maximum sowie Mittelwert oder Median. Ab 0,4 gelten Objektivitätswerte als „akzeptabel“, ab 0,6 als „gut“ und ab 0,75 als „exzellent“ (vgl. Wirtz/Caspar 2002, S. 59). Hauptfolgen einer geringen Objektivität sind zugunsten der Nullhypothese verzerrte

inferenzstatistische Tests, da die Fehlervarianz in den Daten vergleichsweise hoch ist. Dies bedeutet, dass eine geringe Objektivität letztlich weniger problematisch ist, wenn die statistischen Hypothesentests dennoch Signifikanz anzeigen.

3.1.3 Durchführung der Codierung

Bei der eigentlichen Durchführung der Codierung sind verschiedene Formen der Arbeitsaufteilung möglich. Beispielsweise kann das gesamte Datenmaterial von einer einzigen Person ausgewertet werden, sobald deren Analyseergebnisse ausreichend objektiv sind. Ein entscheidender Vorteil besteht dabei darin, dass die Fehlervarianz in den Codierungen gering ausfällt, da die Auswertungsergebnisse frei von systematischen Unterschieden zwischen Codierenden sind. Leider ist diese eigentlich optimale Variante häufig aufgrund der zu codierenden Datenmenge nicht praktikabel. Bei mehreren Codierenden werden dagegen alle auf jeden Fall aus jeder Bedingung denselben Anteil der Daten aus, um zumindest den internen Aspekt der Validität der Untersuchung nicht zu beeinträchtigen.

3.2 Automatische Codierung sprachlicher Daten als Alternative

Wenn die zu analysierenden Daten in digitaler Textform vorliegen, bietet sich ab einem gewissen Datenumfang auch der Einsatz von Technologien der automatischen Codierung sprachlicher Daten an. Auf der Grundlage segmentierter und bereits codierter Daten werden mit Hilfe von Ansätzen des *machine learning* Algorithmen „trainiert“. Zur Bestimmung der Übereinstimmung mit den menschlichen Codierenden werden üblicherweise 90 Prozent der von Menschen codierten Daten als Trainingsmaterial verwendet und die Objektivität anhand der restlichen zehn Prozent bestimmt. Die trainierten Algorithmen können dann für die automatische Codierung beliebiger Mengen von Daten mit hoher Objektivität eingesetzt werden.

Diese Verfahren beruhen nicht auf definierten Regeln des Analyseschemas, sondern sie bestimmen mit Hilfe zuvor geschätzter probabilistischer Parameter auf der Grundlage bestimmter Texteigenschaften (z.B. Satzlänge, Häufigkeit von Wörtern und Wortkombinationen) den wahrscheinlichsten Code für ein Segment. Daher kann es vorkommen, dass Codes auf der Basis von Oberflächenmerkmalen falsch zugeordnet werden. So könnte zum Beispiel ein sehr langes Segment als kritische Äußerung codiert werden, oder das Wort „weil“ zum Code „Begründung“ führen, wenn eindeutige Merkmale fehlen, die gegen diese Codes sprechen. Üblicherweise ist der Anteil so entstehender Fehler jedoch nicht größer als der Fehleranteil aufgrund der schwankenden Leistung menschlicher Codierender. Eine detaillierte Anleitung zum Training von Algorithmen zur Analyse natürlich-sprachlicher Daten findet sich bei Mu u.a. (2012).

Für Daten aus der hier verwendeten Beispielstudie konnten die Qualität der Argumentation, die inhaltliche Fallbearbeitung und auch die Transaktivität von Beiträgen in Gruppendiskussionen mit zufriedenstellender Objektivität teil-automatisch codiert werden (vgl. Rosé u.a. 2008, S. 262f.). Zuvor war jedoch die Segmentierung der Daten

durch menschliche Codierende erforderlich. Inzwischen wurden allerdings Ansätze entwickelt, bei denen auch die Segmentierung automatisch erfolgt (z.B. das ACODEA-Framework, vgl. Mu u.a. 2012, S. 299f.).

3.3 Aufbereitung der Codierdaten

Auf der Grundlage der codierten Daten können die zu prüfenden Hypothesen getestet werden. Dafür ist zu entscheiden, ob und gegebenenfalls wie diese Daten weiter verrechnet werden sollen. Prinzipiell können entweder die Daten auf der Ebene der Lernaktivitäten direkt verwendet werden, oder es kann eine Aggregation von der Ebene der Lernaktivitäten auf die Ebene der Personen oder sogar Gruppen durchgeführt werden. Bei Letzterer ist jedoch in der Regel der Verlust möglicherweise wichtiger Informationen über die Details des zu untersuchenden Mechanismus in Kauf zu nehmen.

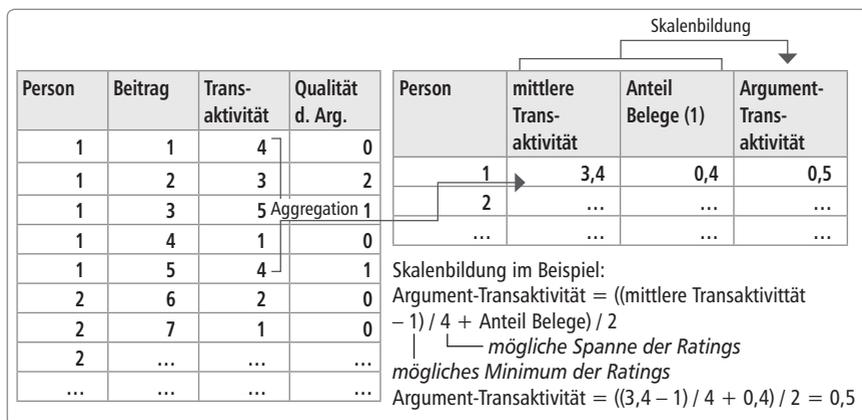


Abbildung 4: Aggregation und Skalenbildung

Bei der Aggregation werden die Datensätze zu den verschiedenen Lernaktivitäten einer Person zu einem einzigen Datensatz zusammengefasst (vgl. Abb. 4). Zu diesem Zweck müssen die Ausprägungen der Variablen bei den einzelnen Lernaktivitäten jeweils durch einen einzigen statistischen Kennwert ausgedrückt werden.

Bei klassifikatorischen Codierdimensionen werden häufig recht einfache Kennwerte gebildet: Beispielsweise kann eine aggregierte Variable schlicht die Information enthalten, ob ein bestimmtes Ereignis (z.B. ein „Aha-Erlebnis“) im Verlauf der Lernphase überhaupt vorgekommen ist (0 vs. 1). Weitere Möglichkeiten sind die Bildung der absoluten oder relativen Häufigkeit einzelner Ausprägungen der Codierdimensionen (vgl. Abb. 4). Welche Variante verwendet wird, hängt vom angenommenen Lernmechanismus ab.

Bei Rating-Dimensionen besteht die nächstliegende Aggregierungsmethode in der Ermittlung eines Maßes der zentralen Tendenz der Ratings der Lernaktivitäten bei jeder einzelnen Person.

Unabhängig von der Aggregation, d.h. auf der nicht aggregierten Ebene der Lernaktivitäten wie der aggregierten der Personen, können verschiedene einzelne Variablen auch zu einer Skala zusammengefasst werden (vgl. Abb. 4). Dies geschieht zumeist per Summen- oder Mittelwertbildung. Beispielsweise könnte etwa aus verschiedenen aggregierten Ratings ein Mittelwert für die Transaktivität einer Person gebildet werden. Im Fall einer derartigen Skalenbildung wird ein Kennwert für deren Reliabilität – gewöhnlich Cronbachs Alpha – angegeben.

3.4 Statistische Analyse

In Bezug auf die statistische Analyse können hier nur einige Hinweise auf grundsätzliche Möglichkeiten gegeben werden. Bezüglich der Durchführung verweisen wir auf die einschlägige Literatur zu den verschiedenen Verfahren.

Neben der Prüfung des Effekts von instruktionalen Rahmenbedingungen auf den Lernerfolg (vgl. Abb. 1, Pfeil c) kommt bei der Analyse von Lernmechanismen dem Test des Effekts der instruktionalen Rahmenbedingungen auf die Lernaktivitäten (Pfeil a) sowie des Zusammenhangs von Lernaktivitäten und Lernerfolg (Pfeil b) eine besondere Bedeutung zu. Der Zusammenhang von Lernaktivitäten und Lernerfolg kann mittels Regressions- bzw. Korrelationsanalysen mit dem Lernerfolg als Kriterium und aggregierten Indikatoren für Lernaktivitäten als Prädiktoren analysiert werden. Der Effekt von instruktionalen Rahmenbedingungen auf die Lernaktivitäten (Pfeil a) kann auf zwei Arten analysiert werden: Entweder werden verschiedene experimentelle Bedingungen hinsichtlich aggregierter Indikatoren für Lernaktivitäten verglichen, oder es werden, im Rahmen von Mehrebenenanalysen, unaggregierte Indikatoren für Lernaktivitäten als Kriterien sowie weitere Variablen auf beliebigen Ebenen als Prädiktoren verwendet (Raudenbush/Bryk 2002, Kap. 6 und 10; für ein Anwendungsbeispiel vgl. Wecker/Fischer 2011, S. 752f.).

Im zweiten Fall können wesentlich differenziertere Hypothesen über kausale Bedingungen für das Auftreten bestimmter Lernaktivitäten oder -ereignisse überprüft werden: So könnte beispielsweise das Auftreten von Lernaktivitäten mit bestimmten Merkmalen im Zeitverlauf in Abhängigkeit von Merkmalen der Personen oder Gruppen untersucht werden. Auf diese Weise können spezifische Annahmen über genau umrissene Lernmechanismen auf der Grundlage kausaler Zusammenhänge zwischen Ereignissen und Lernaktivitäten direkt getestet werden.

Im Fall der Analyse auf Personenebene kann dagegen mit Hilfe von Mediatoranalysen überprüft werden, inwiefern das Ausmaß bestimmter Lernaktivitäten (aggregiert auf Personenebene) den Effekt der Intervention auf den Lernerfolg vermittelt (vgl. Baron/Kenny 1986, S. 1176f.). Die simultane Überprüfung des gesamten Hypothesengefüges ist mit Hilfe von Pfadanalysen bzw. Strukturgleichungsmodellen möglich (Nachtigall u.a. 2003; für ein Anwendungsbeispiel vgl. Stegmann u.a. 2011, S. 239f.). Im gewöhnlichen Fall liegen dabei ebenfalls alle einbezogenen Variablen auf derselben Ebene, d.h. es werden wiederum aggregierte Merkmale der Lernaktivitäten verwen-

det. In Mehrebenen-Pfadanalysen bzw. -Strukturgleichungsmodellen können darüber hinaus Zusammenhänge zwischen Variablen auf verschiedenen Ebenen berücksichtigt werden, sofern dabei keine Variable auf einer höheren Ebene als ihre unmittelbaren Prädiktoren angesiedelt ist. So kann z.B. untersucht werden, ob sich die Ähnlichkeit des Vorwissens innerhalb einer Gruppe auf die Transaktivität der Beiträge auswirkt.

4. Fazit

Die differenzierte Analyse von Lern- und Kooperationsprozessen ermöglicht es, theoretische Annahmen zum Lernen von Erwachsenen und zur Wirkung von unterschiedlichen Rahmenbedingungen zu überprüfen. In diesem Beitrag wurde eine Vorgehensweise vorgestellt, in der Lern- und Kooperationsprozesse zunächst qualitativ mit Codierschemata analysiert werden, ehe dann die Ergebnisse dieser Analyse im Rahmen quantitativer Methoden Verwendung finden. Auch Ansätze zur Teilautomatisierung der Analyse wurden vorgestellt. Automatische Analysen von Lern- und Kooperationsprozessen werden derzeit intensiv beforscht und gelten (unter dem Sammelbegriff „Learning Analytics“) als wichtiger Zukunftstrend.

Die hier verwendeten Beispiele zum fallbasierten Lernen Erwachsener sind dem formalen Bildungskontext des Universitätsstudiums entnommen. In diesen Studien zeigte sich an verschiedenen Stellen, dass der Aufwand für die Analysen der Lernaktivitäten mehr als gerechtfertigt war. So zeigte z.B. eine Intervention zur Förderung der Qualität der Argumentation keinen Effekt auf den inhaltlichen Wissenserwerb (vgl. Fischer u.a. 2011, S. 331). Die Analysen der Lernaktivitäten zeigten jedoch, dass deren Förderung erfolgreich war und dass diese substantiell mit dem Wissenserwerb zusammenhingen. Daraus lässt sich die Vermutung ableiten, dass eine längerfristige Förderung der Lernaktivitäten auf den Wissenserwerb durchschlagen könnte. Jüngere Projekte aus der Weiterbildungsforschung belegen ferner, dass die in diesem Beitrag skizzierte Analysestrategie in der Forschung im Weiterbildungskontext zu aufschlussreichen Ergebnissen führen kann. Beispielhaft sei hier das von der Deutschen Forschungsgemeinschaft finanzierte Projekt „Förderung von Lehrexpertise: Das Verhältnis von individuellen Lernvoraussetzungen und Instruktionsprozessen in computerunterstützten fallbasierten Lernumgebungen“ genannt. In diesem Projekt lernten die Teilnehmenden in unterschiedlichen Varianten einer fallbasierten Lernumgebung. Sie sollten darin unterstützt werden, unterschiedliche Perspektiven zu übernehmen und didaktische Ansätze bei der Analyse von Videofällen zu verwenden. Neben Plenarphasen gab es in den mehrtägigen Kursen auch individuelle und Kleingruppenlernphasen (vgl. Goeze u.a. 2010, S. 1100–1102). Es wurde analysiert, ob durch die spezifische Unterstützung verschiedene Perspektiven tatsächlich besser eingenommen werden konnten und ob es den Lernenden mit der Unterstützung besser gelang, die didaktischen Ansätze bei der Analyse der Fälle anzuwenden.

Zu den interessantesten methodischen Herausforderungen für die Forschung zu Lern- und Kooperationsprozessen zählt derzeit die Integration unterschiedlicher Ebenen bei der Analyse (z.B. Individuum, Kleingruppe, Plenum), um die komplexen Wirkungen von instruktionalen Interventionen auf das Handeln von Lehrenden und Lernenden besser zu verstehen.

Literatur

- Baron, R.M./Kenny, D.A. (1986): The Moderator-Mediator Variable Distinction in Social Psychology Research: conceptual, strategic, and statistical considerations. In: *Journal of Personality and Social Psychology*, Bd. 51, S. 1173–1182
- De Wever, B./Schellens, T./Valcke, M./Van Keer, H. (2006): Content Analysis Schemes to Analyze Transcripts of Online Asynchronous Discussion Groups: a review. In: *Computers & Education*, Bd. 46, S. 6–28
- Ericsson, K.A./Simon, H.A. (1984): *Protocol Analysis: Verbal Reports as Data*. Cambridge, Massachusetts
- Fischer, F./Stegmann, K./Wecker, C./Kollar, I. (2011): Online-Diskussionen in der Hochschullehre: Kooperationskripts können das fachliche Argumentieren verbessern. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, Bd. 57, S. 326–337
- Goeze, A./Zottmann, J./Schrader, J./Fischer, F. (2010): Instructional Support for Case-Based Learning with Digital Videos: Fostering Pre-Service Teachers' Acquisition of the Competency to Diagnose Pedagogical Situations. In: Gibson, D./Dodge, B. (Hg.): *Proceedings of the Society for Information Technology & Teacher Education (SITE) International Conference 2010*. Chesapeake, Virginia, S. 1098–1104
- King, A. (2007): Scripting Collaborative Learning Processes: A cognitive perspective. In: Fischer, F./Kollar, I./Mandl, H./Haake, J. (Hg.): *Scripting Computer-Supported Collaborative Learning: Cognitive, computational, and educational perspectives*. New York, S. 13–37
- Mu, J./Stegmann, K./Mayfield, E./Rosé, C./Fischer, F. (2012). The ACODEA Framework: developing classification schemes for fully automatic classification of online discussions. *International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning*, 7(2), 285–304
- Nachtigall, C./Kroehne, U./Funke, F./Steyer, R. (2003): (Why) Should We Use SEM? Pros and Cons of Structural Equation Modeling. *Methods of Psychological Research Online*, Bd. 8, S. 1–22
- Raudenbush, S.W./Bryk, A.S. (2002): *Hierarchical Linear Models: Applications and data analysis methods*. 2. Aufl. Thousand Oaks
- Rosé, C.P./Wang, Y.C./Arguello, J./Cui, Y./Stegmann, K./Weinberger, A./Fischer, F. (2008): Analyzing Collaborative Learning Processes Automatically: Exploiting the advances of computational linguistics in computer-supported collaborative learning. *International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning*, Bd. 3, S. 237–271
- Seidel, T./Prenzel, M. (2010): Beobachtungsverfahren: Vom Datenmaterial zur Datenanalyse. In: Holling, H./Schmitz, B. (Hg.): *Handbuch Statistik, Methoden und Evaluation*. Göttingen, S. 139–152
- Stegmann, K./Wecker, C./Weinberger, A./Fischer, F. (2012): Collaborative Argumentation and Cognitive Processing – An empirical study in a computer-supported collaborative learning environment. *Instructional Science*, Bd. 40, S. 297–323
- Stegmann, K./Weinberger, A./Fischer, F. (2011): Aktives Lernen durch Argumentieren: Evidenz für das Modell der argumentativen Wissenskonstruktion in Online-Diskussionen. *Unterrichtswissenschaft*, Bd. 39, S. 231–244
- Wecker, C./Fischer, F. (2011): From Guided to Self-Regulated Performance of Domain-General Skills: The role of peer monitoring during the fading of instructional scripts. *Learning and Instruction*, Bd. 21, S. 746–756
- Wirtz, M./Caspar, F. (2002): Beurteilerübereinstimmung und Beurteilerreliabilität: Methoden zur Bestimmung und Verbesserung der Zuverlässigkeit von Einschätzungen mittels Kategoriensystemen und Ratingskalen. Göttingen

Sabine Digel

Kooperatives fallbasiertes Lernen. Die Bedeutung von Gruppenprozessen für die Kompetenzentwicklung Lehrender

1. Einleitung

In der aktuellen Debatte um die Qualität von Kursen in der Weiterbildung stehen die Lehrenden und ihre Kompetenz zur Gestaltung von Lehr-Lernprozessen im Fokus der öffentlichen und wissenschaftlichen Aufmerksamkeit (vgl. Research voor Beleid 2008; Kraft/Seitter/Kollewe 2009). Der Arbeit mit Fällen wird großes Potenzial für die Professionalisierung von angehenden sowie erfahrenen Lehrkräften zugeschrieben: Sie soll Analyse- und Diagnosefähigkeiten entwickeln, ein realistisches Bild der Komplexität des Lehrens und Lernens vermitteln und zur Verknüpfung von wissenschaftlichem Wissen und unterrichtlichem Können beitragen (vgl. Merseth 1996; Goeze u.a. 2010).

Demgegenüber ist das empirische Wissen über die Formen und Effekte des Lernens mit Fällen noch vergleichsweise gering. Somit beschäftigt sich der folgende Artikel mit der Frage, ob die beschriebenen Analyse- und Diagnosefähigkeiten durch eine Bearbeitung von Fällen in instruierten kooperativen Lernprozessen gefördert werden können. Dabei geht es auf der Grundlage theoretischer Annahmen und empirischer Befunde der psychologischen Lehr-/Lernforschung zur Konstruktion von Wissen in Gruppen vor allem um die Frage, wie sich instruktional unterstützte Fallarbeitsprozesse in Kleingruppen gestalten und welche Rückschlüsse sich aus der Art und dem Umfang des Austauschs in den Gruppen für die individuelle Kompetenzentwicklung ziehen lassen. Dazu werden videographierte Prozessdaten zur Fallarbeit in Kleingruppen sowie Test- und Fragebogendaten herangezogen.

2. Fragestellung und theoretische Grundlagen

2.1 Professionelle Kompetenzen Lehrender

Folgt man der u.a. im Bereich der Lehrerbildung international geführten Diskussion, erfordert eine professionelle Lehrtätigkeit eine Kompetenz, die auf fachlichem, fachdidaktischem und pädagogisch-psychologischem Wissen sowie auf einer einschlägigen Motivation, auf selbstregulativen Fähigkeiten und auf Werthaltungen beruht (vgl. Baumert/Kunter 2006; zur allgemeinen Kompetenzdefinition vgl. Weinert 2001). Als „professionell“ lässt sich das pädagogische Handeln dann beschreiben, wenn Lehrende in der Lage sind, das ihnen verfügbare Wissen in variablen Situationen immer wieder neu fallbezogen zur Anwendung zu bringen und unter Einnahme der Per-

spektiven der Beteiligten in der Gestaltung von Lehr-/Lernprozessen situativ angemessen und flexibel reagieren zu können (vgl. Tietgens 1988). Fallbasiertes Lernen stellt eine Lernmethode dar, die die Entwicklung dieser professionellen Kompetenz fördern kann, indem sie am Fall die Möglichkeit bietet, wissenschaftliches Wissen aufzubauen und pädagogisches Handeln zu reflektieren.

2.2 Fallbasiertes Lernen

Fallbasiertes Lernen erfolgt regelmäßig (auch) in kleinen Gruppen. Die Fallarbeit in Gruppen ermöglicht es Lernenden, Wissen sozial und in authentische Kontexte eingebettet zu konstruieren und dabei analytische und diagnostische Kompetenzen zu erwerben (vgl. Gräsel/Mandl 1993; Nittel 1997; Müller 1998). Videographierte Fälle bieten ein realistisches Abbild komplexer Praxissituationen, die ohne Handlungsdruck zeitlich und örtlich flexibel in formalen, non-formalen und selbstgesteuerten Lernprozessen im Eigenstudium oder im Austausch mit anderen analysiert werden können. Dies ermöglicht eine mehrperspektivische Deutung, birgt allerdings – wie verschiedene Studien zeigen – auch das Risiko der Zerfaserung, die eine zielgerichtete Auseinandersetzung mit dem Lehr-/Lerngeschehen erschwert (vgl. Nittel 1998; Beck u.a. 2000; Lüsebrink 2003). Zu der Frage, wie fallbasierte Lernprozesse in Kleingruppen tatsächlich verlaufen und wie sie gezielt instruktional unterstützt werden können, um ein zielgerichtetes, vielschichtiges und für individuelle Wissenskonstruktionen offenes Lernen zu ermöglichen, liegt empirisch wenig gesichertes Wissen vor (vgl. Merseeth 1996). Hier kann die Forschung zum kooperativen Lernen weiteren Aufschluss bieten.

2.3 Kooperatives Lernen

Das kooperative Lernen thematisiert ein Lernen in Kleingruppen, bei dem die Gruppenmitglieder im selbständigen Denken und Handeln Aufgaben bearbeiten und dabei vorhandenes Wissen und persönliche Erfahrungen untereinander austauschen sowie in der gemeinsamen Interaktion und Diskussion neues Wissen konstruieren (vgl. Renkl 1997; Hasselhorn/Gold 2006). Je nach Forschungsperspektive werden im Diskurs zum kooperativen Lernen unterschiedliche Wissensbegriffe vertreten und stärker kognitive oder sozio-kulturelle Aspekte der Wissenskonstruktion betont und untersucht (vgl. Fischer 2002). Wenn die sozio-kulturelle Perspektive betont wird, wird i.d.R. mit realen Problemstellungen gearbeitet, die unter Einsatz medialer Settings als Lernumgebungen im Diskurs mit kompetenten „Anderen“ besprochen werden (vgl. Gräsel 1997). Für die Frage nach der Gestaltung von Falldiskussionen in Gruppen, die möglichst lernförderlich für den Einzelnen sind, können Befunde der kognitiven Perspektive Aufschluss bieten, die der Elaboration von Lerninhalten eine lernförderliche Wirkung zusprechen (vgl. Webb 1989; King 1999; Anderson 2007). Neben der Intensität des Austausches wird dabei die Qualität der Interaktionen als bedeutsam für den Lernerfolg betrachtet (vgl. Cohen 1994). Bei der Analyse von Interaktionen lassen sich Typen kommunikativer Handlungen identifizieren, die mit bestimmten kognitiven Prozessen der In-

dividuen verknüpft sind. Transaktive Diskussionsbeiträge (in Form von Paraphrase, Verfeinerung, (kritischer) Erweiterung, Vervollständigung und Gegenüberstellung/Widerspruch) stellen Beiträge dar, die auf den Gedankengängen anderer Gesprächspartner aufbauen und diese weiterverarbeiten oder sich davon abgrenzen (vgl. Teasly 1997; De Lisi/Goldbeck 2009). In einem transaktiven Interaktionsprozess findet eine kohärente Kommunikation statt, die einen Wissensaufbau begünstigt und bei der Bearbeitung komplexer Aufgaben und Problemstellungen den Austausch, den Vergleich, die Integration und die Weiterentwicklung von individuellen Wissensbeständen durch Elaboration befördert (vgl. Webb 1989; Teasly 1997; King 1999). Skripte zur Anleitung und zur Strukturierung der Interaktion können die notwendige Unterstützung bieten, um den kooperativen Lernprozess zu „vereinfachen“ und eine Elaboration zu begünstigen. Dabei gilt es zu überlegen, wie Skripte so formuliert werden können, dass sie die Beteiligten in ihrem Anregungsgehalt weder über- noch unterfordern und die mit den Lernprozessen verfolgten Ziele nicht vorwegnehmen (vgl. Cohen 1994; Dillenbourg 2002).

Überträgt man diese Annahmen auf das fallbasierte Lernen, liegt die Vermutung nahe, dass eine multiperspektivische und elaborierende Vorgehensweise in der Analyse und Diskussion es überhaupt erst möglich macht, dass die Fälle in ihrer Dynamik und Tiefe umfassend erschlossen werden können. Nur ein mehrdimensionaler und differenzierter Deutungsprozess kann zum Aufbau flexibler und facettenreicher Denkmuster sowie zur Entwicklung analytischer und diagnostischer Kompetenzen führen, die Lehrende für (künftiges) Handeln in komplexen Praxissituationen (kognitiv) kompetent machen. An diese Überlegungen anschließend, soll in diesem Beitrag zuerst untersucht werden, wie sich das instruktional unterstützte Interaktionsverhalten in Falldiskussionen gestaltet. In der Beschreibung der Diskussionsprozesse soll neben der Erfassung eines fallbezogenen Wissensaufbaus besonders auf die Transaktivität des Interaktionsverhaltens eingegangen und dabei danach gefragt werden, ob dem transaktiven Austausch für die Entwicklung analytischer und diagnostischer Kompetenzen der einzelnen Lerner eine Bedeutung zukommt.

3. Design und Durchführung

3.1 Teilnehmer und Design

Die Daten der vorliegenden Untersuchung stammen aus einer quasi-experimentellen Interventionsstudie in einem Pre-Post-Design und wurden in fünf viertägigen Train-the-Trainer-Kursen für Lehrende in der Erwachsenenbildung erhoben (N=56). Die Teilnehmenden bearbeiteten im Zuge der Fortbildung jeweils drei Fälle in Kleingruppen mit durchschnittlich drei Personen. Die Kleingruppenarbeit wurde per Video dokumentiert. Somit liegen 60 Datensätze von je ca. 65-minütigen Gruppenarbeitsprozessen zur Auswertung vor. Die Teilnehmenden (42 Frauen und 14 Männer) wei-

sen ein Durchschnittsalter von 47 Jahren auf. Über die Hälfte verfügte über keine Erstqualifikation im pädagogischen Bereich, sie gelangten über diverse Berufsetappen und zahlreiche Fortbildungen in das Feld der Erwachsenenbildung, wo sie inzwischen als Sprachen- oder EDV-Dozenten, Trainer sozialer Kompetenzen oder Kursleiter im persönlichkeitsbildenden Bereich in überwiegend frei- oder hauptberuflicher Form (51,9%) seit durchschnittlich 15 Jahren tätig sind und rund 30 Stunden pro Monat unterrichten. Die Zusammensetzung der Stichprobe kann in den beschriebenen Merkmalen als weitgehend repräsentativ für die Gruppe der frei- oder hauptberuflich Lehrenden in der öffentlichen und gemeinnützigen Erwachsenenbildung in Deutschland angesehen werden (vgl. WSF 2005).

3.2 Vorgehen und Variablen

Die standardisiert durchgeführten Train-the-Trainer-Kurse unterteilten sich in drei Phasen: Vorerhebung (schriftliche Einzelfallanalyse und Fragebogen), Training (drei Übungsfälle erst in Einzelarbeit, dann in Kleingruppen) und Nacherhebung (schriftliche Einzelfallanalyse und Fragebogen). Die eingesetzten Videofälle wurden in eine computerunterstützte Lernumgebung integriert und mit Markierungs- und Annotationsmöglichkeiten versehen. Die Übungsfälle wurden um multiple Perspektiven (Kommentare der beteiligten Akteure) sowie Theoriehinweise (Auszüge aus lehr-/lerntheoretischen Konzepten/didaktischen Modellen, die als Studientexte Eingang in einen für die Fortbildung grundlegenden und vorab verteilten Theorie-Reader fanden), zur Deutung angereichert. Die Lernumgebung wurde gemäß den Grundsätzen der Cognitive Flexibility Theory gestaltet, so dass eine nicht-lineare Präsentation der Informationen die Lernenden zu einem selbstgesteuerten Durchkreuzen der angebotenen Lerninhalte anregen und den Aufbau flexibel anwendbaren Wissens fördern sollte (vgl. Spiro/Jengh 1990; Spiro u.a. 2003).

Die Bearbeitung der drei Übungsfälle erfolgte jeweils in zwei Phasen. An eine Einzelarbeitsphase (40 Min.), in der die Fälle durch farbliche Markierungen und Notizblockvermerke sequenziert und kommentiert werden konnten, schloss sich die Kooperationsphase (65 Min.) an, in der eine Diskussion des jeweiligen Falls in Dreiergruppen auf Basis der dann integriert auf einem Notebook präsentierten individuellen Markierungen und Notizblockeintragungen stattfand (vgl. Abb. 1).

Zur Instruktion des Arbeitsprozesses erhielten die Teilnehmenden eine Handreichung mit anleitenden Fragen und Hinweisen (vgl. Müller 1998; Nittel 1998). Die Zuteilung der einzelnen Teilnehmenden zu den Kleingruppen erfolgte zufällig und unabhängig von ihren individuellen Voraussetzungen. Um ein Verfestigen der Ansichten und Austauschstrukturen zu vermeiden, wurde nach dem ersten Übungsfall ein Wechsel der Gruppenkonstellationen vorgenommen.

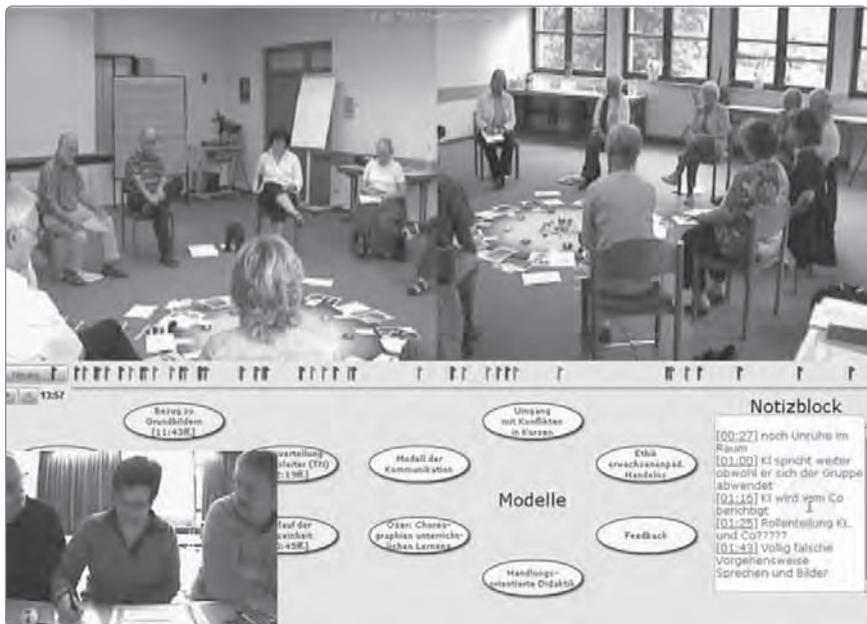


Abbildung 1: Ansicht der Lernumgebung während der Kleingruppenarbeit

Für die hier präsentierten Auswertungen, die sich zunächst auf die Ebene der einzelnen Personen beschränken und Einflussfaktoren auf Gruppen- und Kursebene nicht berücksichtigen, wurde zunächst das videographierte Interaktionsverhalten der Gruppenmitglieder in den Falldiskussionen betrachtet. Zudem wurden die Ergebnisse der in Einzelarbeit erstellten schriftlichen Fallanalysen ausgewertet. Schließlich wurden zu Beginn und Ende der Fortbildungen Kontrollvariablen standardisiert erfragt, die u.a. Aussagen über die Vertrautheit mit den und die subjektive Bewertung der gewählten Lernmethoden erlauben. Die Fragebögen beinhalteten überwiegend geschlossene Einschätzfragen mit 4-stufigen Likert-Skalen mit guter bis sehr guter interner Konsistenz (z.B. Einschätzung der Gruppenarbeiten beim fallbasierten Lernen: Cronbachs $\alpha = .86$).

Die abhängige Variable der Kompetenz zur Analyse und Diagnose von Lehr-/Lernsituationen wurde auf Basis oben stehender theoretischer Annahmen zur professionellen Kompetenz Lehrender operationalisiert. Sie umfasst eine quantitative und eine qualitative Teilkomponente, wobei sich die folgenden Auswertungen zunächst auf die quantitative Teilkomponente beschränken. Sie erfasst u.a. erstens die Art der Fallbeschreibung (Beschreibung isolierter Einzelaspekte vs. schematisch-kategoriale Erfassung des Falls), zweitens die Art der Perspektivenübernahme (ansatzweises Hineinversetzen in eine andere Person vs. vollständige Einnahme von Perspektiven der

am Fall beteiligten Akteure) und drittens die Art der Theorieverwendung (ansatzweise Nennung vs. vollständige Ausführung unter Bezugnahme auf den Fall; ausführlicher in Goeze 2012). Zur inhaltsanalytischen Auswertung der zu Beginn und zum Ende der Veranstaltungen erstellten schriftlichen Fallanalysen wurde ein niedrig-inferentes Messverfahren eingesetzt, was jeder Zeile einer Fallanalyse anhand eines inhaltsanalytischen Kodierregelwerks Codes aus den genannten Teilbereichen zuweist, die anschließend für jede Fallanalyse quantifiziert werden. Die Inter-Rater-Reliabilitäten für die hier genannten drei Teilbereiche weisen gute Cohens-Kappa-Werte zwischen .62 und .69 auf (vgl. Wirtz/Caspar 2002, S. 59).

Zur Untersuchung des Interaktionsverhaltens in den Kleingruppen wurde das Codiersystem des quantitativen Teilscores ebenfalls zur Anwendung gebracht und zur inhaltlichen Erfassung der Diskussionsbeiträge der einzelnen Gruppenmitglieder genutzt. Zur Erfassung der strukturellen Merkmale der Interaktionsprozesse wurde das Codiermanual um Dimensionen der Interaktionsqualität in Form einer niedrig-inferenten Codierung der Transaktivität über die Transakte Paraphrase, Verfeinerung, (kritische) Erweiterung, Vervollständigung und Gegenüberstellung/Widerspruch erweitert sowie um ein Globalmaß zur Einschätzung der Interaktionshäufigkeit und den Grad der Elaboriertheit der Beiträge ergänzt (vgl. Digel 2010). Die Codierung erfolgte anhand von Zeitstichproben aus den vorliegenden Videodateien zu den Kleingruppenprozessen. Konkret wurden sechs Sequenzen aus dem videographierten Interaktionsprozess zu jeweils zwei Minuten in Drei-Sekunden-Segmente gegliedert codiert. Die dabei gewählten Beobachtungseinheiten von drei Sekunden stellen Sinneinheiten dar, die geeignet sind, den transaktiven Diskurs sowie die inhaltliche Auseinandersetzung über den Fall zu untersuchen, da sie ein Nachvollziehen einzelner, auch sehr kurz gehaltener Redebeiträge für sich sowie deren Bezug zueinander bei gleichzeitig garantierter hoher Codiererobjektivität ermöglichen (vgl. Clausen/Reusser/Klieme 2003). Die Inter-Rater-Reliabilitäten weisen auch hier vergleichbar gute Cohens-Kappa-Werte im Bereich .64 bis .73 auf.

4. Ergebnisse

4.1 Ergebnisse zur Akzeptanz des fallbasierten kooperativen Lernens

Die Vertrautheit mit der eingesetzten Lernmethode ist bei den Teilnehmenden als eher gering einzustufen, nur 28,6 Prozent verfügen über Erfahrungen mit computerbasierten kooperativen Lernformen. Nahezu alle Teilnehmenden sind diesen Lernformen gegenüber jedoch offen eingestellt (98,2%). In der Bewertung von kooperativen Lernprozessen besteht unter ihnen hohe Einigkeit darüber, dass Gruppenarbeit eine effiziente Arbeitsform darstellt (81,8%), die zu neuen Sichtweisen führen kann, wobei ihnen in der Umsetzung zu 87,5 Prozent ein ergebnisorientiertes Vorgehen wichtig ist. Die Teilnehmer arbeiten zu 94,6 Prozent gern mit anderen in Gruppen zusammen,

schätzen jedoch ihre individuellen Entfaltungsmöglichkeiten als etwas eingeschränkt ein. Dabei werden eher die geringeren Beteiligungsmöglichkeiten (27,4%), ständigen Diskussionen (34,5%) und drohenden Konflikte (20,0%) als Gefahr gesehen, als dass die Teilnehmenden Schwierigkeiten hätten, gegenüber anderen Mitgliedern ihre Standpunkte zu vertreten bzw. unsicher wären, ob sie von diesen richtig verstanden werden. Solche Bedenken werden nur von jeweils 3,6 Prozent der Teilnehmenden geäußert. Die für Fallarbeit konstitutive Möglichkeit, andere Meinungen einzuholen, die das eigene Urteil bestätigen oder widerlegen, erscheint den Teilnehmenden durchgängig gewinnbringend (98,3%). Dabei trägt die eingesetzte Instruktion für die Mehrheit der Teilnehmenden dazu bei, die Diskussion zu strukturieren (68,7%) und zu jeder Zeit zu wissen, worum es bei der Bearbeitung der Fälle geht (67,9%).

4.2 Ergebnisse zur inhaltlichen Dimension des fallbasierten kooperativen Lernens

Hinsichtlich des inhaltlichen Gehalts der Kleingruppendiskussionen fällt als erstes der sich durchgängig zeigende hohe Fallbezug in den Äußerungen der Teilnehmenden auf. Die innerhalb der sechs zweiminütigen Zeitstichproben je Kleingruppe codierten Redebeiträge konzentrieren sich zu 71,1 Prozent auf die Analyse und Diagnose des Lehr-/Lerngeschehens der Fallsituationen im Sinne der Arbeitsaufgabe. Die restlichen erfassten Beiträge dienen der organisatorischen Absprache des Vorgehens sowie privaten Gesprächen zu Beginn und Ende der Gruppenarbeiten. Wendet man die quantitativen Dimensionen zur Codierung der analytischen und diagnostischen Kompetenzen an, um die Verteilung der Wortbeiträge der Teilnehmenden auf die Dimensionen der Falldarstellung, der Perspektivenübernahme und der Theorieverwendung über alle Kleingruppendiskussionen zu den drei Übungsfällen hinweg zu beschreiben, zeigt sich folgendes Bild: Die codierten Redebeiträge der Teilnehmenden thematisieren überwiegend detaillierte Ausführungen unter Bezugnahme auf das sichtbare Fallgeschehen (69,3%). Nur 14,1 Prozent der Äußerungen enthalten Aussagen, die den konkreten Fall übergreifen, und heben auf Vorgehenskonzepte und Handlungsschemata in der Gestaltung des Lehr-/Lerngeschehens ab. Die in der ersten Dimension codierten beschreibenden kleinteiligen sowie schematisch-kategorialen Wortbeiträge sind zu 39,4 Prozent mit theoretisch-konzeptionellen Überlegungen gekoppelt, die wiederum zu 66,2 Prozent aus reinen Benennungen lehr-/lerntheoretischer Ansätze und didaktischer Modelle in ihren Grundmerkmalen und (methodischen) Stufen bestehen, ohne dass diese weiter und unter Bezug auf den Fall ausgeführt werden. In ca. einem Drittel der Teilnehmeräußerungen mit theoretischem Gehalt werden theoretische Konzepte und Modelle umfassend in die Fallbeschreibung eingebunden. Als Perspektiveneinnahmen in Form eines Hineinversetzens in die in den Fällen beteiligten lehrenden und lernenden Akteure lassen sich 10,7 Prozent der Redebeiträge einordnen. Dabei nehmen die Kleingruppenmitglieder etwas häufiger die Position der Teilnehmenden (52,7%) als die der Lehrenden (46,3%) ein.

4.3 Ergebnisse zur strukturellen Dimension des fallbasierten kooperativen Lernens

Betrachtet man im ersten Zugang die Interaktionshäufigkeiten der einzelnen Kleingruppenmitglieder, zeigt sich über die drei Übungsfälle hinweg keine nennenswerte Veränderung des Ausmaßes der Beteiligungsintensität je Teilnehmendem. Unabhängig vom Wechsel der Gruppenkonstellation und der Position der Falldiskussion in der Trainingsphase fallen unterschiedliche Beteiligungshäufigkeiten der einzelnen Lernenden auf, die relativ konstant bleiben. So fällt das Beteiligungsverhältnis der Mitglieder der einzelnen Kleingruppen recht ungleich aus, in nur neun der insgesamt 60 Kleingruppenfälle (15,0%) weisen alle drei Beteiligten eine vergleichbare Interaktionshäufigkeit auf. In 63,3 Prozent der Gruppen findet die Falldiskussion überwiegend zwischen zwei Mitgliedern mit etwa gleichwertigen Redeanteilen von ca. 43 Prozent statt. In 11,7 Prozent der Fälle dominiert eine Person die Gruppendiskussionen mit einem Redeanteil von über 60 Prozent.

Folgt man den zu kooperativen Lernprozessen vorliegenden Befunden, ist jedoch weniger die Interaktionshäufigkeit ausschlaggebend für den Lernerfolg als vielmehr die Qualität der Interaktion. Diese soll im Folgenden hinsichtlich des Gehalts an Transaktivität und Elaboration bei den Lernenden in den Kleingruppen betrachtet werden.

Bei den über die Zeitstichproben codierten Äußerungen der Teilnehmenden über alle Übungsfälle hinweg handelt es sich überwiegend um transaktive Beiträge (71,9%). Die erfassten Transakte treten jedoch ungleich häufig auf. Die transaktiven Falldiskussionen sind überwiegend durch Paraphrasierung (34,2%) und Verfeinerungen der vorangegangenen Äußerungen (27,4%) gekennzeichnet oder bestehen aus Erweiterungen, die einen neuen Aspekt zu einem Thema beinhalten, wobei dieser auch eine andere Sichtweise enthalten kann (25,7%). Wesentlich seltener wird von den Kleingruppenmitgliedern Widerspruch in Form einer Gegenüberstellung einer zweiten, anderen Position geäußert (10,7%). Bei den einzelnen Teilnehmenden verändert sich das Ausmaß an elaborierter Verarbeitung von Beiträgen (in Form der Aufnahme und Anreicherung des Informationsgehalts durch eigene Ergänzungen und Interpretationen, die in Verbindung zum Fallgeschehen steht) über die einzelnen Übungsfälle hinweg. In ihrem Interaktionsverhalten besteht ein signifikanter Zuwachs von einem eher geringen zu einem eher hohen Ausprägungsniveau ($t(56) = 3.41, p < .01$) Während sich in der Auseinandersetzung mit dem ersten Übungsfall die Elaboration auf sichtbare Aspekte im Fall beschränkt, die überwiegend kleinteilige Beschreibungen umfassen, nehmen die Interaktionsbeiträge auf höherer Elaborationsebene wesentliche Aspekte des in den Fällen gezeigten Lehr-/Lerngeschehens in den Blick, die mit wissenschaftlichen Wissen untermauert werden. In der Besprechung des dritten Übungsfalles werden zu höheren Prozentanteilen inhaltliche Erweiterungen vorangehender Beiträge formuliert, während der Anteil an Paraphrasen zwischen dem ersten und dem dritten Übungsfall signifikant zurückgeht ($t(56) = 2.83, p < .01$).

4.4 Ergebnisse zu den Fallanalysen in Einzelarbeit

Die Ergebnisse zum quantitativen Teilscore der Erfassung von Diagnosekompetenz im Pre-Post-Vergleich der schriftlichen Fallanalysen zeigen, dass die adressierte Kompetenz insgesamt erfolgreich und im Sinne der theoretischen Vorannahmen gefördert werden kann. In der Dimension der Art der Falldarstellung in den schriftlichen Analysen lässt sich ein signifikanter Rückgang ($t(56) = -3.04, p < .01$) der kleinteiligen Darstellungsart um 7,9 Prozent in der Abschlussfallanalyse feststellen. Hinsichtlich der zweiten Teildimension weisen auch die schriftlichen Fallanalysen nur eine geringe Anzahl an Perspektivenübernahmen auf, die in den Abschlussfallanalysen gegenüber den Einstiegsfallanalysen leicht zurückgeht (Pretest 11,9%; Posttest 10,6%). Betrachtet man die Verwendung theoretischer Bezüge, zeigt sich hingegen in den Abschlussfallanalysen gegenüber den Einstiegsfallanalysen ein hochsignifikanter Zuwachs in der Verwendung theoretischer Konzepte ($t(56) = 6.89, p < .001$). Sie treten zu 9,1 Prozent als bruchstückhafte Nennungen und nur ansatzweise mit dem Fallgeschehen verknüpfte Theoriebezüge auf, nur zu 3,4 Prozent sind vollständige Theoriebezüge zu finden, welche die Konzepte und Modelle umfassender, unter Bezugnahme auf mehrere sie charakterisierende Elemente beschreiben und mit dem Fallgeschehen zu verknüpfen versuchen.

5. Zusammenführung und Diskussion der Ergebnisse

In Zusammenführung der Ergebnisse zum Interaktionsverhalten der Fortbildungsteilnehmer während der Gruppenarbeitsprozesse mit den Ergebnissen aus den schriftlichen Einzelanalysen lässt sich ein positiver Zusammenhang zwischen den Leistungen der einzelnen Gruppenmitglieder in den Falldiskussionen und den Ergebnissen zur Förderung analytischer und diagnostischer Kompetenz aufzeigen. Eine Veränderung der Interaktionsqualität der Teilnehmenden in den Kleingruppendiskussionen geht mit einer veränderten Beschreibung von Fallgeschehen in den schriftlichen Abschlussanalysen einher. Diese ersten Ergebnistendenzen lassen auf eine Bedeutung des Interaktionsverhaltens in den Kleingruppen für den Lernerfolg der einzelnen Gruppenmitglieder schließen. Die Frage, ob die instruktional unterstützten Kleingruppendiskussionen der Intention, multiple Zugänge zu einem Fall zu ermöglichen und zu einer (Weiter-)Entwicklung analytischer und diagnostischer Kompetenzen beizutragen, gerecht wurden, kann daher positiv beantwortet werden. Instruiertes fallbasiertes Lernen in Kleingruppen ermöglicht es den Lernenden, im transaktiven Diskurs Wissen zu konstruieren und dabei analytische und diagnostische Kompetenzen aufzubauen. Die Diskussion mit Anderen und der Austausch von (theoretischen) Perspektiven führen zu Veränderungen in der individuellen Betrachtung des Fallgeschehens, beeinflussen die Wahrnehmung und Analyse pädagogischer Situationen. Sich an die vorliegenden Ergebnisse anschließende, weiterführende Untersuchungen könnten das fallbasiertes Lernen unter systematischer Variation der inhaltlichen und strukturellen Bedingungen der Kleingruppenprozesse thematisieren und dabei die wech-

selseitigen Einflüsse und Wirkungen von Merkmalen auf den unterschiedlichen Ebenen des Individuums, der Kleingruppe und der Kursgruppe analytisch in den Blick nehmen.

Literatur

- Anderson, J.R. (2007): Kognitive Psychologie. 6. Aufl. Berlin/Heidelberg
- Baumert, J./Kunter, M. (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, H. 4, S. 469–520
- Beck, C./Helsper, W./Heuer, B./Stelmaszyk, B./Ullrich, H. (2000): Fallarbeit in der universitären LehrerInnenbildung. Professionalisierung durch fallrekonstruktive Seminare? Eine Evaluation. Opladen
- Clausen, M./Reusser, K./Klieme, E. (2003): Unterrichtsqualität auf der Basis hoch-inferenter Unterrichtsbeurteilungen: Ein Vergleich zwischen Deutschland und der deutschsprachigen Schweiz. In: Unterrichtswissenschaft, H. 2, S.122–141
- Cohen, E.G. (1994): Restructuring the Classroom: Conditions for Productive Small Groups. In: Review of Educational Research, H. 1, S. 1–35
- Digel, S. (2010): Interaktionsprozesse beim fallbasierten Lernen - Eine Betrachtung sozialer, struktureller und kognitiver Dimensionen von Fallarbeit in Gruppen. In: Schrader, J./Hohmann, R./Hartz, S. (Hg.): Mediengestützte Fallarbeit – Konzepte, Erfahrungen und Befunde zur Kompetenzentwicklung von Erwachsenenbildnern. Bielefeld, S. 263–284
- Dillenbourg, P. (2002): Over-Scripting CSCL: The Risks of Blending Collaborative Learning with Instructional Design. In: Kirschner, P.A. (Hg.): Three Worlds of CSCL: Can We Support CSCL? Heerlen, S. 61–91
- De Lisi, R./Goldbeck, S. L. (2009): Implications of Piagetian Theory for Peer Learning. In: O'Donnell, A.M./King, A. (Hg.): Cognitive Perspectives on Peer Learning. New York, S. 3–37
- Fischer, F. (2002): Gemeinsame Wissenskonstruktion – Theoretische und methodologische Aspekte. In: Psychologische Rundschau, H. 3, S. 119–134
- Goeze, A. (2012): Was am Fall zu lernen ist: Förderung und Diagnose der Kompetenzen von Lehrenden durch videofallbasiertes Lernen. (Unveröffentlichte Dissertation. Universität Tübingen)
- Goeze, A./Schrader, J./Hartz, S./Zottmann, J./Fischer, F. (2010): Case-Based Learning with Digital Videos: Does it Promote the Professional Development of Teachers and Trainers in Adult Education? In: Egetenmeyer, R./Nuissl, E. (Hg.): Teachers and Trainers in Adult Education and Lifelong Learning. European and Asian Perspectives. Bielefeld, S. 187–198
- Gräsel, C. (1997): Problemorientiertes Lernen. Strategieranwendung und Gestaltungsmöglichkeiten. Göttingen
- Gräsel, C./Mandl, H. (1993): Förderung des Erwerbs diagnostischer Strategien in fallbasierten Lernumgebungen. In: Unterrichtswissenschaft, H. 4, S. 355–370
- Hasselhorn, M./Gold, A. (2006): Pädagogische Psychologie. Erfolgreiches Lernen und Lehren. Stuttgart
- King, A. (1999): Discourse Patterns for Mediating Peer Learning. In: O'Donnell, A.M./King, A. (Hg.): Cognitive Perspectives on Peer Learning. Mahwah, NJ, S. 3–37
- Kraft, S./Seitter, W./Kollewe, L. (2009): Professionalitätswentwicklung des Weiterbildungspersonals. Bielefeld
- Lüsebrink, I. (2003): Fallarbeit zwischen Nähe und Distanz. Über die Schwierigkeit, sich aus den eigenen Verstrickungen zu lösen. In: Bildung und Erziehung, H. 1, S. 93–110
- Merseth, K. (1996): Cases and Case Methods in Teacher Education. In: Sikula, J. (Hg.): Handbook of Research in Teacher Education. New York, S. 722–744
- Müller, K.R. (1998): Erfahrung und Reflexion: „Fallarbeit“ als Erwachsenenbildungskonzept. In: Grundlagen der Weiterbildung – Zeitschrift, H. 6, S. 273–277
- Nittel, D. (1997): Die Interpretationswerkstatt. Über die Einsatzmöglichkeiten qualitativer Verfahren der Sozialforschung in der Fortbildung von Erwachsenenbildner/-innen. In: Der Pädagogische Blick, H. 3, S. 141–150
- Nittel, D. (1998): Das Projekt „Interpretationswerkstätten“. Zur Qualitätssicherung didaktischen Handelns. Grundlagen der Weiterbildung – Praxishilfen 9.20.30.9. Neuwied, S. 1–16
- Renkl, A. (1997): Lernen durch Lehren. Wiesbaden

- Research voor Beleid (2008): ALPINE – Adult Learning Professions in Europe. A Study of the Current Situation, Trends and Issues. Final Report. Zoetermeer
- Spiro, R.J./Collins, B.P./Thota, J.J./Feltovich, P.J. (2003): Cognitive Flexibility Theory: Hypermedia for Complex Learning, Adaptive Knowledge Application, and Experience Acceleration. In: Educational Technology, H. 5, S. 5–10
- Spiro, R.J./Jengh, J.C. (1990): Cognitive Flexibility and Hypertext: Theory and Technology for the Non-Linear and Multidimensional Traversal of Complex Subject Matter. In: Nix, D./Spiro, R.J. (Hg.): Cognition, Education, and Multimedia: Exploring Ideas in High Technology. Hillsdale/New Jersey, S. 163–205
- Teasley, S. (1997): Talking about Reasoning: How Important is the Peer in Peer Collaboration? In: Resnick, L.B./Säljö, R./Pontecorvo, C./Burge, B. (Hg.): Discourse, Tools and Reasoning: Essays on Situated Cognition. Berlin, S. 361–384
- Tietgens, H. (1988): Professionalität für die Erwachsenenbildung. In: Gieseke, W. (Hg.): Professionalität und Professionalisierung. Bad Heilbrunn, S. 28–75
- Webb, N.M. (1989): Peer Interaction and Learning in Small Groups. In: International Journal of Educational Research, H. 1, S. 21–39
- Weinert, F.E. (2001): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Ders. (Hg.): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim, Basel, S. 17–31
- Wirtschafts- und Sozialforschung (WSF) (2005): Erhebung zur beruflichen und sozialen Lage von Lehrenden in Weiterbildungseinrichtungen. Schlussbericht. Kerpen
- Wirtz, M.A./Caspar, F. (2002): Beurteilerübereinstimmung und Beurteilerreliabilität. Methoden zur Bestimmung und Verbesserung der Zuverlässigkeit von Einschätzungen mittels Kategoriensystemen und Ratingskalen. Göttingen

Ingeborg Schüßler

Zur (Un-)Möglichkeit einer Wirkungsforschung in der Erwachsenenbildung. Kritische Analysen und empirische Befunde

1. Einleitung

Mit der Qualitätsoffensive der letzten Jahre im Bereich der Weiterbildung ist der Blick noch einmal stärker auf die Frage geworfen worden, was Teilnehmende in Veranstaltungen der Erwachsenenbildung überhaupt lernen und wie sie dieses Wissen in die Praxis transferieren können. Ausdruck findet dieses Verständnis in unterschiedlichen Qualitätskonzepten und -modellen. Arnold (1999) unterscheidet bspw. zwischen verschiedenen Erfolgsarten, die zusammen die Qualität einer Maßnahme ausmachen, und differenziert hier zwischen Legitimations-, Zufriedenheits-, Lern- und Transfererfolg. Dabei weist er bereits auf damit zusammenhängende Verzerrungen hin, die sich in jeder dieser Qualitätsdimensionen zeigen. So lassen sich aufgrund der Vielzahl an Einflussfaktoren (wie z.B. Gruppendynamik, institutionelle Rahmenbedingungen), die den Lernprozess beeinflussen, die Output-Qualität und damit auch die Lernwirkungen nicht in Kausalzusammenhängen beschreiben. Eine valide Zurechnung von Lernerfolgen zu spezifischen Lehrinterventionen ist daher nicht möglich, vor allem auch deshalb nicht, weil „pädagogische Vermittlungs- und Aneignungsoperationen zu unterschiedlichen Referenzsystemen gehören, die füreinander nicht erreichbar, sondern kontingent“ (Kade 1997, S. 52) sind.

Dennoch bestehen Wirkungsannahmen sowohl in der Forschung wie auch in der Praxis: Die Disziplin der Erwachsenenpädagogik hatte im Zuge des „Forschungsmemorandum für die Erwachsenen- und Weiterbildung“ (Arnold u.a. 2000) den Forschungsschwerpunkt „Nachhaltiges Lernen“ als zentrales Untersuchungsfeld bestimmt und gleichsam als Qualitätsmerkmal gelungener Erwachsenenbildung profiliert (Arnold u.a. 2002). Als gelungene Erwachsenenbildung wird dabei

ein Lernen Erwachsener angesehen, welches zu anhaltenden Wirkungen im Hinblick auf die Weiterentwicklung sowie die Transformation oder Differenzierung fachlich-inhaltlicher, sozialer, methodischer und emotionaler Kompetenzen Erwachsener führt (ebd., S. 6).

Implizit wird somit davon ausgegangen, dass über Erwachsenenbildungsprozesse positive Lernwirkungen zu erzielen sind, und dies entspricht letztlich auch dem Anspruch der Praxis. So legen Praktiker/innen in ihrem Handeln kausale Wirkungsannahme zugrunde, denn

ohne eine solche Kausalität der Zusammenhänge zwischen Lehren und Lernen wären jegliche Differenzierung von Lernmethoden, didaktische Bemühungen oder auch kompensierende Strategien, die Aspekten der Chancengleichheit verpflichtet sind, sinnlos (Clement/Martens 2000, S. 99).

Darin zeigt sich nicht nur die Paradoxie pädagogischen Handelns, sondern auch die Schwierigkeit einer Wirkungsforschung, insbesondere wenn sie kausale Zusammenhänge aufzuzeigen versucht.

Der vorliegende Beitrag leuchtet diese Paradoxien und Schwierigkeiten näher aus. Dabei geht er auch kritisch auf die Forderungen einer evidenzbasierten Praxis und Bildungspolitik ein, die den Druck auf die Forschung, valide Daten zu generieren, über die Wirkungen pädagogischen Handelns erhöht.

Vor dem Hintergrund einer eigenen Forschungsarbeit sollen schließlich Möglichkeiten aufgezeigt werden, wie sich Lehr-/Lernprozesse in der Erwachsenenbildung untersuchen lassen und welche Anforderungen sich hier an zukünftige Forschungsarbeiten stellen.

2. Die empirische Wende in den Erziehungswissenschaften

Mit den vor gut zehn Jahren durchgeführten Leistungsvergleichsstudien, die mit der PISA-Untersuchung ihren Höhepunkt in der öffentlichen Diskussion über die Qualität des deutschen Bildungssystems erreichten, setzte eine „empirische Wende“ ein. Dieser Wandel markiert die Ansicht, dass sich die Qualität eines Bildungssystems anhand von empirisch feststellbaren Wirkungen messen lässt. Die wissenschaftliche Aufbereitung dieser Messergebnisse bildet dann die Grundlage für bildungspolitisches und -praktisches Handeln. In diesem Zuge begann eine heftige Diskussion über Sinn und Unsinn einer evidenzbasierten Forschung und die Aufgabe und Funktion der Erziehungswissenschaft (vgl. Biesta 2007; Tippelt 2009; Jornitz 2009, Böttcher/Dicke/Ziegler 2009; Bellmann/Müller 2011), die bis heute anhält und Erinnerungen an den Positivismusstreit und die realistische Wende sowie die Diskussionen um das Technologiedefizit der Pädagogik wach werden lässt.

Ogleich die Impulse hin zu einer empirischen Erziehungswissenschaft vor allem aus der schulpädagogischen Forschung kommen, strahlt diese Entwicklung mittlerweile auf die gesamte Erziehungswissenschaft und ihre Teildisziplinen aus. Das führt auch zu Veränderungen der Forschungslandschaft selbst, da die Bildungspolitik der empirischen Bildungsforschung eine „Dienstleistungsfunktion“ zuschreibt (vgl. Buchhaas-Birkholz 2009, S. 27) und ihre Förderpolitik darauf abstellt, solche Projekte zu fördern, die entsprechendes Steuerungswissen zur Verfügung stellen oder zuvor über Forschung ermittelte Effizienzkriterien in pädagogische Praxis zu implementieren suchen.¹

1 Siehe Seite 55.

In dieser gegenwärtigen Entwicklung steht auch die erwachsenenpädagogische Lehr-/Lernforschung vor der Herausforderung, sich zu positionieren. Begründet wird dies nicht nur durch die internationale und europäische Bildungspolitik, die nun auch für die Erwachsenenbildung entsprechende Leistungsvergleichsstudien anstrebt, wie z.B. das von der OECD initiierte „Programme for the International Assessment of Adult Competencies“ (PIAAC), den sogenannten „Pisa für Erwachsene“ (vgl. Deutscher Bildungsserver, URL: www.bildungsserver.de) oder das „Assessment of Higher Education Learning Outcomes“ (AHELO). Es mehren sich auch die Stimmen aus der Praxis selbst, die die Wirksamkeit der Weiterbildungsangebote in Frage stellen und hier polemisch von einer „Weiterbildungslüge“ (Gris 2008) sprechen. Studien zu Nutzen und Wirkung von (beruflicher) Weiterbildung verstärken diese Zweifel. Dieses Forschungsfeld wird bisher vor allem der Bildungsökonomie überlassen (Brandt 2004). Hier werden Kosten und Nutzen, im Sinne der Verwertung des Gelernten, gegenübergestellt. Ein geringerer Output und Transfererfolg gilt damit gleichsam als Indiz für den mangelnden Nutzen einer Maßnahme, was bereits die Schwierigkeit einer kausalen Verknüpfung von Bildungsmaßnahmen mit ihren Lehrabsichten und dem Nutzen (im Sinne von Lernerfolgen) verdeutlicht. Es wundert daher nicht, dass diese Untersuchungen der institutionalisierten und seminaristischen Weiterbildung einen geringeren Verwertungseffekt, z.B. im Hinblick auf eine Verbesserung der Wiedereingliederung in den Arbeitsmarkt (vgl. Staudt/Kriegesmann 1999, S. 21ff.), bescheinigen und in diesem Zusammenhang vom „Mythos Weiterbildung“ sprechen (ebd.). Allerdings stellen sich angesichts dieser Ergebnisse die Fragen, wie die Wirkung einer Weiterbildungsmaßnahme überhaupt erfasst werden kann, was genau hier gemessen wird und wie die Messergebnisse interpretiert werden. Im Fokus stehen hier nur die Beschäftigungseffekte, während die subjektiven Nutzeneinschätzungen oder die arbeitsmarktpolitischen Zusammenhänge unreflektiert bleiben.² Das verweist bereits auf die Schwierigkeiten einer erziehungswissenschaftlichen Wirkungsforschung, die insbesondere „Lernen unter den Bedingungen von Lehre“ (Schrader 2007, S. 54) zum Gegenstand macht.

1 Als Beispiel für diese Entwicklung sind hier die Schwerpunktprogramme zur empirischen Bildungsforschung der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) und des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) zu nennen. Gründe für diese Förderstrategie sieht das BMBF u.a. in der „Notwendigkeit, im Zuge der Umsteuerung zu einer evidenzbasierten und am Output orientierten Steuerung in hohem Maße empirisch belastbares Wissen für Reformprozesse zur Verfügung zu stellen“ (BMBF 2007, S. 1). Es ist daher das Ziel, „zur Stabilisierung der ‚empirischen Wende‘ in der Politik und in der Wissenschaft“ beizutragen (ebd., S. 3). Diese Förderpolitik weist auf eine Entwicklung hin, wie wir sie seit gut zehn Jahren in Amerika beobachten können. Mit dem „Scientifically Based Education Sciences Reform Act“ (2002) und dem „Education Sciences Reform Act“ (2002) wurde festgelegt, was als „evidenzbasierte Forschung“ gilt und was nicht. Die streng experimentelle und quasi-experimentelle Forschung gilt dabei als „Gold Standard“, und nur diese Forschung wird öffentlich gefördert (vgl. Heinrich 2009, S. 52). Mittlerweile werden diese Studien mit kommerziellen Interessen verknüpft, wenn damit „Produkte“ vermarktet werden, die das Gütesiegel einer etablierten Prüfstelle, wie die vom U.S. Department of Education etablierte „What Works Clearinghouse“ (WWC), tragen (vgl. Bellmann/Müller 2011, S. 17).

2 Siehe Seite 56.

3. Zur Schwierigkeit einer empirischen Wirkungsforschung

Empirisch-analytische Wirkungsanalysen versuchen, die Vielzahl an lernprozess-beeinflussenden Variablen in der Analyse von Lernprozessen zu berücksichtigen und im Rahmen experimenteller Verfahren zu kontrollieren. In solchen Untersuchungen bedient man sich häufig des sogenannten Kontrollgruppendesigns. Bei diesem Untersuchungsplan werden zwei Gruppen verglichen, die unterschiedliche Behandlungen („Treatments“) erfahren, ansonsten aber gleich sind. Die Schwierigkeit solcher vergleichenden Untersuchungen, die für eine evidenzbasierte Forschung den „Goldstandard“ bilden (Howe 1999), liegt darin, dass sie kaum zu eindeutigen und aussagekräftigen Ergebnissen gelangen. Dies hat vor allem folgende Gründe:

1. Soziale Systeme, wie z.B. Lerngruppen, lassen sich nur schwer von anderen Einflussfaktoren isolieren. Zwar können Randbedingungen mit Hilfe von Verfahren der multivariaten Statistik auch durch eine nachträgliche Kontrolle in die Analyse mit einbezogen werden. Dies setzt aber voraus, dass relevante Größen überhaupt identifiziert und durch statistische Verfahren so erhoben werden können, dass die Anzahl der zu kontrollierenden Variablen noch überschaubar bleibt und die Stichprobenziehung nicht verzerrt ist. Zudem ist das Lern- und Entwicklungstempo der Lernenden meist so different, dass Vergleiche zwischen den verschiedenen in das Kontrollgruppendesign einbezogenen Lerngruppen nur eingeschränkt möglich sind. Der Erfolg einer Bildungsmaßnahme hängt dabei von kommunikativen Prozessen ab, die nicht „automatisch“ eintreten oder erzeugt werden können, weshalb randomisiert kontrollierte Studien für die Untersuchung von Lernprozessen ungeeignet sind (vgl. Herzog 2011, S. 136).

2. Die Untersuchung von Lerneffekten bestimmter Lernformen erweist sich ebenso als schwierig, da die Methode selbst dabei nur eine mit anderen Faktoren in Wechselwirkung stehende Variable darstellt, so dass Lernwirkungen nicht eindeutig bestimmten Interventionsstrategien oder Lernarrangements zugeschrieben werden können (vgl. Roth 1977, S. 202). Es dürfte daher schwierig sein, verallgemeinerbare Wirkungen

2 Die Verwertungsquote von 50 Prozent wird ohne weitere Begründung als ungenügend interpretiert. Im Vergleich gilt diese Quote bei einer ärztlichen Behandlung, die Leben rettet, als Fortschritt und legitimiert die Behandlungskosten. Zu einer differenzierteren Interpretation gelangt eine Meta-Analyse von 96 Evaluationsstudien arbeitsmarktpolitischer Maßnahmen bezogen auf die Beschäftigungsquote (Card/Kluve/Weber 2009). Dabei zeigte sich, dass die Wirkungen der Maßnahmen sich unterscheiden, je nachdem, wie lange die jeweilige Maßnahme dauerte, um welche Form von Maßnahme es sich handelte und wie die Zielgruppe zusammengesetzt war. Ein weiteres Resultat der Analyse war, dass sich kaum Unterschiede in den Ergebnissen zwischen experimentellen und nicht-experimentellen Evaluationsstudien fanden und somit experimentelle Studien den nicht-experimentellen nicht überlegen sind. Am Ende weisen die Autoren darauf hin, arbeitsmarktpolitische Maßnahmen nicht nur bezüglich der arbeitsmarktrelevanten Outcomes (z.B. Verdienst, Beschäftigungsquote) zu evaluieren, sondern auch hinsichtlich des „social returns to investments in alternative active labor market policies“ (ebd., S. 26). Damit verweist diese Studie selbst auf einen erweiterten Blick einer evidenzbasierten Forschung.

von Lernformen innerhalb eines Lernkontextes zu identifizieren, die weder zufällig noch persönlichkeitsgebunden sind.

3. Positive Lernwirkungen im Sinne des „Lernerfolgs“ lassen sich nicht eindeutig bestimmen, da „Lernerfolg“ ein Konstrukt darstellt, das operationalisiert werden muss. Somit müssen erst bestimmte Indikatoren gebildet werden, die die Lernwirkungen mit beobachtbaren, d.h. empirisch erfassbaren Tatbeständen in Beziehung setzen. Die Operationalisierung von „Lernerfolg“ wird über eine beobachtbare Verhaltensänderung im späteren Anwendungskontext allerdings problematisch, wenn nicht gleichzeitig die Deutungen und Bewertungen durch die Beteiligten mit analysiert werden (vgl. Heiner 1998, S. 27). Die Schwierigkeit solcher „objektiven Kriterien“ beschreibt Reischmann (1993, S. 200) am „Drop-Out-Indikator“:

Wenn beispielsweise ein Teilnehmer nach einem halben Kurs aussteigt, ist das ein Misserfolg (für wen?). Oder ist das ein Zeichen, dass er/sie selbständig entschieden hat, dass das selbstgesetzte Lernziel erreicht ist?

Die nicht hinterfragten, zu Beginn der Untersuchung festgelegten Ziele bilden die Bewertungsmaßstäbe für Erfolg und Misserfolg, von denen die Untersuchungskriterien abgeleitet werden – ohne allerdings zu ergründen, was denn die Lernziele der Betroffenen sind und wie diese „Lernerfolg“ für sich definieren.

Dies lässt sich an einem Beispiel aus einer Untersuchung zum nachhaltigen Lernen in der Weiterbildung nachzeichnen (Schüssler 2007). Gegenstand der Untersuchung bildete ein Trainee-Programm eines internationalen Großkonzerns für angehende Führungskräfte. Hierbei wurde ein Modul zur zielgerichteten Gesprächsführung und Zusammenarbeit ausgewählt und hinsichtlich nachhaltiger Lernwirkungen untersucht. Die Trainings wurden teilnehmend beobachtet, und zentrale Gruppenphasen auf Band dokumentiert. Die Teilnehmenden wurden acht Monate nach der Maßnahme noch einmal schriftlich befragt sowie sechs Jahre nach dem Trainee-Programm interviewt. Daneben standen noch ein Interview mit dem Trainer sowie die Auswertung eines Fragebogens zur Einschätzung der eigenen Lernkompetenz zur Datenauswertung zur Verfügung.

In den Interviews sechs Jahre später zeigte sich, welche Wirkung die Maßnahme auch auf die Persönlichkeitsentwicklung einiger Teilnehmender hatte. Eine Teilnehmerin beschreibt, wie das Seminar zu einem Wendepunkt in ihrem Leben beigetragen habe. Sie berichtet, dass sie bereits in einer kritischen Situation in das Trainee-Programm eingestiegen sei und in einer „tiefen Sinnkrise“ gesteckt habe. Die Erfahrungen und Übungen im Seminar hätten für sie „alle ein Stück weit zur Stabilität beigetragen“. Sie bewertet dabei das Seminar als Hilfe, mit der sie für sich klären konnte, „was ich für'n Mensch bin“. Dazu trugen auch die Fragen des Trainers im Seminar bei, wie z.B:

- „Wer bestimmt mein Leben?“
- „Wer sagt mir, was ich tue in meinem Leben?“
- „Woran orientiere ich mich?“
- „Was bedeutet eigentlich Erfolg in meinem Leben?“

Die Klärung dieser Fragen habe dazu beigetragen, zu erkennen, dass die Teilnehmerin in der Firma nicht glücklich war. Ohne diese Erkenntnis hätte sie den eingeschlagenen Weg wohl zu Ende geführt, aber sie ist nun froh über ihre Entscheidung, da sie jetzt viel glücklicher sei. Nach dem Trainee-Programm erkannte sie, dass sie in diese Firma „nicht hingehört“. Sie reiste ein halbes Jahr durch Südamerika und fing danach in einem anderen Unternehmen an, „was ’ne ganz andere Unternehmenskultur hat“. Wie es scheint, hatten insbesondere die hier untersuchten Trainingsmodule einen Klärungsprozess bei der Teilnehmerin angestoßen, durch den sie letztlich ein zuvor erschüttertes Kohärenzempfinden wieder aufbauen und stabilisieren und das Gefühl von Stimmigkeit in ihrem Leben zurückgewinnen konnte.

Wie sich an diesem Beispiel zeigt, treten Teilnehmende häufig bereits mit eigenen Lernprojekten in einen Lernprozess ein (z.B. die Bewältigung kritischer Lebensereignisse), an denen sie beinahe unbewusst weiter arbeiten. Die Veranstaltung dient dann häufig der Klärung dieser subjektiven Lernproblematiken. Dies hat häufig gar nichts mit den offiziellen Lerninhalten zu tun. Würde man nun nur kurzfristig auf den zuvor festgelegten Output schauen, also das, was im Sinne der Lehrziele oder auch Unternehmensziele als Lernerfolg gilt, dann würde man diese subjektiven Lernerfolge möglicherweise nicht erfassen. Nun könnte man den Lernprozess im Sinne des Unternehmens als gescheitert betrachten – immerhin hat die Teilnehmerin anschließend gekündigt. Im Sinne der Persönlichkeitsentwicklung war das Seminar für die Teilnehmerin höchst erfolgreich.

Hans Tietgens hat daher auch vor eindeutigen, von außen festgelegten Kategorien über Lernwirkungen gewarnt, „weil die damit vorgegebenen Begriffe nicht mit den Interpretationskategorien der Beforschten korrespondieren“ (Tietgens 1986, S. 22). Es ist daher sinnvoll, zwischen einem Lernen im Selbstbeobachtungssetting, bei dem die erlebte Selbstbestimmung und -veränderung eine Rolle spielt, und einem Lernen im Fremdbeobachtungssetting, bei dem es nur um ein wahrnehmbares Resultat, eine Performanz geht, zu unterscheiden (vgl. Schmidt 2003, S. 43; Schüßler 2007, S. 202ff.). Dies schärft auch den Blick auf die jeweiligen mit einer Bildungsmaßnahme verfolgten Zielsetzungen und Erwartungshaltungen der unterschiedlichen Akteure (Teilnehmende, Lehrende, Auftraggeber, Bildungsinstitution und -politik) und damit verknüpfte Zwecksetzungen (vgl. Biesta 2011, S. 273).

Das methodologische Vorgehen der Untersuchung von Lernwirkungen ist somit auch vor dem Hintergrund dieser Ziel- bzw. Zwecksetzungen erst begründbar: Geht es bspw. innerhalb einer Lernform vorrangig um reine Wissensvermittlung (die das eigene Sinn- und Deutungssystem nicht irritiert), um den Erwerb bestimmter Fer-

tigkeiten oder die Entwicklung persönlichkeitsbezogener Kompetenzen und Einstellungsmuster? Insbesondere in Maßnahmen, die Verhaltensänderungen im Persönlichkeitsbereich intendieren, ist die Festlegung von Evaluationskriterien schwierig, da die Trainings selbst oftmals offene Zielsetzungen haben und Inhalte zum Teil von den Teilnehmenden mitbestimmt werden (vgl. Leidenfrost/Götz/Hellmeister 1999, S. 66). Wottawa kommt daher zu dem Ergebnis,

dass sich viele mit Trainingsmaßnahmen angestrebten Ziele nicht in objektiver Form erfassen und damit auch nicht in einem solchen auf messbaren Indikatoren aufbauenden Produktbeschreibungssystem unterbringen lassen. Dieses Argument trifft selbstverständlich zu, gerade dann, wenn affektive Veränderungen und langfristige Wirkungen der Maßnahme angestrebt werden (Wottawa 1996, S. 7).

Weiterhin ist die Besonderheit des Erwachsenenlernens zu berücksichtigen, was zusätzlich die Erfassung von Lernwirkungen erschwert. Das Lernen Erwachsener erweist sich als stark subjektiv deutungsabhängig und stellt sich weniger als eine „Neukonstruktion“ von Wissen dar, denn vielmehr als eine „Re- oder Dekonstruktion“ bestehender Emotions-, Deutungs- und Handlungsmuster. Neben den objektiven Faktoren der Lernsituation bestimmen daher vor allem die subjektiven Faktoren der Lernenden (Lernstrategien sowie emotionale, motivationale und volitionale Einstellungen zum Lernen), was in welcher Weise wie angeeignet, weiterverarbeitet und in die Praxis transferiert wird. Erweitert man diese Perspektive von der Mikroebene des Lernprozesses auf die Makroebene des Weiterbildungssystems, so werden Weiterbildungseffekte auch von Zugangs- und Teilhabechancen, sozialen und kulturellen Aspekten der Lernenden und den politisch-rechtlichen Strukturen der Weiterbildungslandschaft beeinflusst.

Anhand der vorausgegangenen Überlegungen dürfte deutlich geworden sein, dass Lernprozesse von einer Vielzahl kontext-, personen- und prozessspezifischer Faktoren abhängen. Zum einen stellt sich dadurch die Frage, ob sich Weiterbildungseffekte überhaupt in Abhängigkeit von einer Bildungsmaßnahme erfassen lassen, wenn die Lehr-/Lernsituation nur eine neben vielen „intervenierenden Variablen“ darstellt; zum anderen dürften empirische Ergebnisse über Lernwirkungen kaum replizierbar sein, weil jede Lehr-/Lernsituation in Abhängigkeit des situativen und personalen Kontexts einmaligen Charakter hat. Vielleicht ist hier Reischmann zuzustimmen, der angesichts dieser beschriebenen Unsicherheitsfaktoren zu dem Ergebnis kommt: „Je komplexer die Wirkungen, desto schwieriger ist es, diese ursächlich zweifelsfrei auf die Weiterbildung zurückzuführen. Dies frustriert: Eine enge Wirkungsforschung erscheint banal, eine weite ist nicht zu leisten“ (Reischmann 1993, S. 200).

Dies mag ein Grund dafür sein, dass in der Erwachsenenpädagogik jüngeren Datums kaum groß angelegte empirische Wirkungsuntersuchungen, sondern eher prozessbegleitende Evaluationsstudien durchgeführt wurden. Aufgrund ihrer Feldspezifik liefern sie aber kaum verallgemeinerbare Daten und werden somit in der Erwachsenenpädagogik nur wenig wahrgenommen (vgl. Schrader/Berzbach 2005, S. 52).

4. Möglichkeiten, Grenzen und Herausforderungen einer erwachsenenpädagogischen Lehr-/Lernforschung

Die hier dargestellten Schwierigkeiten der Wirkungsforschung zeigen, dass es kaum möglich ist „What-works“-Prinzipien zu ermitteln, also spezifische Wirkungen kausal einer Intervention zuzuschreiben. Es ist aber möglich, aufzuzeigen, „unter welchen Umständen welche Maßnahmen für welche Zielgruppen unter welchen Bedingungen und Konstellationen welche Effekte zeigen“ (Albus u.a. 2009, S. 42). Von Interesse ist daher eher die Frage „Why does it work?“ Vor diesem Hintergrund und mit den Erfahrungen aus dem eigenen Forschungsprozess lassen sich einige zentrale Erkenntnisse für eine erwachsenenpädagogische Lernforschung ableiten, der es in erster Linie um eine empirisch fundierte Wissensgrundlage und die Entwicklung von Theorien zu Wirkungszusammenhängen geht und nicht um die Entwicklung normativer Aussagen über „guten Unterricht“, wie wir dies in der evidenzbasierten Schulforschung finden (Jornitz 2009).

4.1 Von der Wirkungsforschung zur Aneignungs- und Verwendungsforschung

Untersuchungen zum nachhaltigen Lernen müssten aus der subjektiven Sicht der Lernenden deren Aneignungslogik, lernprozessbeeinflussende Faktoren und nachhaltige Lernerfahrungen sowie Voraussetzungen einer erfolgreichen Anwendung des Gelernten ermitteln, was die Untersuchung motivationaler, volitionaler und affektiver Strukturen der Lernenden – unter Berücksichtigung des organisationalen, sozialen und didaktischen Kontexts – einschließt (Mutzeck 1988; Reischmann 2003). In der Medienforschung lässt sich das z.B. an einem Wandel von der Medien*wirkungs-* hin zu einer Medien*rezeptions-*forschung beobachten, bei der die Nutzung des Mediums durch den Rezipienten/ die Rezipientin oder den/die Anwender/in in Abhängigkeit unterschiedlichster Persönlichkeitsmerkmale und sozialer Kontextbedingungen erfasst wird (Drinck u.a. 2001). Entscheidend wird somit, wie das durch das Medium Vermittelte vom Lernenden „decodiert“ wird und welche weiteren Faktoren in diesen Deutungsprozess hineinspielen. Daher müssten Untersuchungen im Bereich des Erwachsenenlernens auch dem impliziten Lernen sowie den „tacit dimensions“ im Lernprozess stärker Rechnung tragen (Bergstedt u.a. 2012). In der untersuchten Veranstaltung konnte gezeigt werden, wie solche implizit eingebrachten Lernthemen (z.B. Umgang mit Autorität, Ausgestaltung der Leitungs-/Führungsrolle), nicht nur Wirkungen im unmittelbaren Lernprozess, sondern auch im weiteren Entwicklungsprozess der Teilnehmenden entfalteten (vgl. Schüßler 2007, S. 271ff.)

4.2 Von der experimentellen Forschung zu Breiten- und Realanalysen

Bildungsmaßnahmen haben gegenüber den Lehrzielen immer auch unvorhergesehene Nebenwirkungen oder Zusatzeffekte, die in klassischen Wirkungsuntersuchungen unberücksichtigt bleiben. Reischmann plädiert demgemäß für eine sogenannte „Breitenanalyse“, worunter er ein Verfahren versteht,

bei dem nicht nur nach (1) intendierten Wirkungen der Weiterbildungsmaßnahme gefragt wird, sondern auch nach (2) begleitenden Wirkungen, d.h. sonstigen, „assozierten“ Kenntnissen/Fertigkeiten, die im Rahmen dieser Maßnahme erworben wurden, sowie (3) nach Einsichten über sich, den Lernstoff und andere, die sich dabei eingestellt haben (Reischmann 1993, S. 203).

Diese Breitenwirkungen schließen ebenso die Berücksichtigung des organisationalen Umfeldes ein, in das ein Lernprozess oder eine Weiterbildungsmaßnahme eingebettet ist. Um Lernwirkungen in ihrer Komplexität zu erfassen, müssen subjekt-, sach- und vorgehensspezifische Erfordernisse für die jeweilige Lernsituation berücksichtigt werden. Dieses lässt sich angemessen in Reanalysen von Weiterbildungsveranstaltungen erfassen (vgl. Krapp 1993, S. 307), die aufgrund der Vielzahl an Veranstaltungsformaten auch als quasi-experimentelle Studien angelegt werden können. Dadurch ließe sich auch die ökologische Validität gegenüber rein experimentellen Studien erhöhen. Es spricht allerdings viel dafür, solche Untersuchungen in größeren Forschungsverbänden durchzuführen (wie z.B. das in den 1970er Jahren durchgeführte BUVEP-Projekt), um die Analyse nicht auf Einzelfallstudien zu begrenzen und damit auch eine höhere Reichweite der analysierten Ergebnisse in Forschung und Praxis zu erzielen. Für die hier skizzierte Forschungsarbeit wäre es z.B. interessant gewesen, weitere „Soft-Skill-Trainings“ anderer (betrieblicher) Weiterbildungsträger zu analysieren, um dadurch die Lernergebnisse stärker in Beziehung zum organisationalen Kontext, zur didaktischen Struktur oder auch zur Professionalität der Lehrenden zu setzen.

4.3 Von der Output-Analyse zur Längsschnittbetrachtung

Der Zeithorizont spielt bei der Lernwirksamkeit eine bedeutende Rolle, denn ein nachhaltiges Lernen ist kein punktuell Ereignis, sondern eingebettet in einen langfristigen Entwicklungsprozess, der nicht mit einer Bildungsmaßnahme beginnt und nach deren Abschluss endet. Aus diesem Grunde sollten Untersuchungen in diesem Bereich als Längsschnittbetrachtung von Entwicklungsprozessen angelegt sein.³ Für die pädagogische Forschung bedeutet dies, Lernprozesse formativ zu begleiten und Daten zu Lernwirkungen bereits ab Beginn einer Maßnahme zu sammeln.

Ein weiterer bedeutsamer Aspekt ist der Blick auf die Entwicklung (domänenspezifischer) Kompetenzen, deren Aufbau, Weiterentwicklung und Einsatz sich erst im konkreten Anwendungsfall und im Kontext weiterer entwicklungsbeeinflussender Faktoren rekonstruieren lässt. In dem Forschungsprojekt ließ sich anhand der Beschreibung realer Konflikt- und Kommunikationssituationen im Interview vor dem Hintergrund der Interaktionsanalysen in der Veranstaltung und der Rückmeldung acht Monate nach der Maßnahme nachzeichnen, wie es einzelnen Teilnehmenden gelun-

3 Die Meta-Analyse von Card/Kluve/Weger (2009) zu Evaluationsstudien arbeitsmarktpolitischer Maßnahmen konnte zeigen, dass Maßnahmen, die nach einem Jahr evaluiert wurden, keine signifikanten oder sogar negativen Wirkungen zeigten und positive Wirkungen, wenn sie zwei oder drei Jahre später erneut evaluiert wurden.

gen war, spezifische Trainingselemente auch in ihren Alltag zu überführen und welche z.T. auch persönlichen Faktoren hier beeinflussend gewirkt haben. In der untersuchten Veranstaltung wurde bspw. ein sich an das Trainee-Programm anschließender Auslandsaufenthalt als Erprobungsfeld und Intensivierung des Gelernten erlebt, da hier die Aufmerksamkeit aufgrund der fremden Sprache notwendigerweise auch auf kommunikative Prozesse gelegt werden musste. Es war interessant, dass sich die Teilnehmenden weniger an Inhalte als an spezifische Situationen oder Übungen erinnern konnten. Hier wurde vor allem auf irritierende und häufig als Provokation wahrgenommene Interventionen des Trainers Bezug genommen, die eine Teilnehmerin im Interview sechs Jahre danach zu folgender Aussage verdichtet: „Wenn man über diese Empörung hinwegkommen konnte und das zulassen konnte, dann hat man was mitgenommen“. Und ein anderer Teilnehmer kommt acht Monate nach der Maßnahme zu dem Fazit, „dass das Seminar mir vielleicht noch mehr gebracht hätte, wenn ich mich mal auf eine länger Konfrontation mit S [dem Trainer] eingelassen hätte“. Bezieht man nun das professionstheoretische Verständnis des Trainers in die Analyse mit ein (rekonstruierbar über die Interaktionsanalysen und das Interview) und verknüpft dies mit lerntheoretischen und didaktischen Ansätzen, dann lassen sich spezifische Interventionsstrategien identifizieren (z.B. Situations- und Prozessorientierung, Metakommunikation, Deutungsmuster-Irritation), die sich erst in der Längsschnittperspektive als besonders nachhaltig erweisen. In der Untersuchung wurde auch deutlich, dass es wichtig ist, zwischen unterschiedlichen „Wissensformen“ (Handlungs-, Interaktions-, Identitäts- und Orientierungswissen) (vgl. Schrader 2003, S. 235) sowie Lernformen (Anpassungs-, Veränderungs-, Prozesslernen) (Argyris 1997; Bateson 1985, S. 362ff.) zu differenzieren, weil sich die gewählte Untersuchungsmethode erst darüber schlüssig begründet.

5. Empirische Lehr-/Lernforschung in der Erwachsenenbildung: schwierig, aber nicht unmöglich – ein kritisches Fazit

Die Schwierigkeit einer erwachsenenpädagogischen Lernforschung liegt in der Komplexität ihres Feldes begründet, weshalb die Erziehungswissenschaft, anders als bspw. die Naturwissenschaften, auch als „hardest science of all“ (Berliner 2002) gewertet wird. Die Gründe liegen, wie beschrieben, in den unkontrollierbaren lernprozessbeeinflussenden Faktoren, in der Kontingenz der Interaktionen und der beobachterrelativen und theorieabhängigen Operationalisierung pädagogischer Phänomene, die sich nicht als real zu untersuchende und damit objektiv bestimmbare Größen erweisen.

Die hier skizzierten Herausforderungen zeigen, dass eine erwachsenenpädagogische Lern- und Wirkungsforschung, die es vor allem auch mit selbstorganisierten und informellen Lernprozessen Erwachsener zu tun hat, an den Anforderungen evidenzbasierter Forschung, wie sie derzeit propagiert wird, scheitern muss, wenn sie nicht hinter ihr disziplinäres Erkenntnispotenzial zurückfallen will.

Randomisiert experimentelle Studien mögen für die Medizin den „Goldstandard“ bilden, wissenschaftliche Forschung kann darauf allerdings nicht begrenzt werden. So bleiben insbesondere in der Erwachsenenbildung qualitative Interaktionsanalysen, Videographie- und Beobachtungsstudien oder auch quasi-experimentelle Studien ernst zu nehmende (und förderwürdige) Forschungszugänge. Die Evidenzbasierung sollte daher in einem erweiterten methodologischen Verständnis empirischer Forschung gefasst werden (Tippelt/Reich-Claasen 2010).

Neben dieser methodischen Offenheit ist noch ein weiterer Punkt wichtig, der bei der derzeitigen evidenzbasierten Forschung zu kurz kommt, und zwar ein bildungstheoretischer und systemanalytischer bzw. -kritischer Blick (Radtko 2009; Zedler 2002, S. 27). Eine solche Forschung stellt sich immer auch die Frage, was Bildung bewirkt und wie sich erklärt, „was innerhalb und mittels der Einrichtungen des Bildungssystems an nichtintendierten Wirkungen feststellbar ist“ (ebd.). Wenn eine „nutzeninspirierte Grundlagenforschung insbesondere daran interessiert [ist], Bedingungen für wünschenswerte Effekte zu identifizieren, die zielgerichtet beeinflusst werden können“ (Schrader/Goeze 2011, S. 70), dann kann dies nicht ohne eine kritische Auseinandersetzung mit der Frage geschehen, was wünschenswerte Effekte für wen bedeuten. Daher muss immer auch eine bildungstheoretische Analyse hinzutreten. Dies gilt insbesondere auch für die Frage nachhaltiger Lernwirkungen, die nicht nur den Blick auf die Effektivität oder Effizienz eines Lernprozesses und dessen Output legt, sondern auch darauf, inwiefern das, was gelernt wird, auch human-, sozial- und umweltverträglich ist (vgl. Schüßler 2007, S. 73). Eine solche Forschung entspricht im besten Falle wissenschaftlichen Standards und entzieht sich somit einem technologischen und utilitaristischen Verständnis von Wissenschaft, das die Evidenz von Forschung nur nach ihrer praktischen und bildungspolitischen Verwertbarkeit beurteilt. Eine solche Wirkungsforschung ist zwar (insbesondere auch unter den derzeitigen Förderbedingungen) schwierig, aber nicht unmöglich.

Literatur

- Albus, S. u.a. (2009): Wirkungsforschung in der Jugendhilfe. Erfordernisse für angemessene Indikatoren und methodisches Design in der wissenschaftlichen Wirkungsevaluation. In: Böttcher, W./Dicke, J.N./Ziegler, H. (Hg.): Evidenzbasierte Bildung. Wirkungsevaluation in Bildungspolitik und pädagogischer Praxis. Münster, S. 35–45
- Argyris, C. (1997): Wissen in Aktion. Eine Fallstudie zur lernenden Organisation. Stuttgart
- Arnold, R. (1999): Qualität ist viereckig – Reflexionen zum Umgang mit Qualität in der Weiterbildung. In: PÄD Forum, H. 1, S. 35–38
- Arnold, R. u.a. (2000): Forschungsmemorandum für die Erwachsenen- und Weiterbildung. Sonderbeilage zum REPORT. Frankfurt a.M. URL: www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2000/arnold00_01.pdf
- Arnold, R. u.a. (2002): Forschungsschwerpunkte zur Weiterbildung. Frankfurt a.M. URL: www.die-bonn.de/portrait/aktuelles/DIE_Forum_2005_Textauszug_NachhaltigemLernen.pdf
- Bateson, G. (1985): Ökologie des Geistes. Frankfurt a.M.
- Beicht, U./Walden, G. (2005): Individuelle Kosten und individueller Nutzen beruflicher Weiterbildung in technischen Berufen sowie in Maßnahmen mit technischen Inhalten. Gutachten im Rahmen der Berichterstattung zur technologischen Leistungsfähigkeit Deutschlands. Bonn
- Bellmann, J./Müller, T. (Hg.) (2011): Wissen, was wirkt. Kritik evidenzbasierter Pädagogik. Wiesbaden

- Bellmann, J./Müller, T. (2011): Evidenzbasierte Pädagogik – ein Déjà-vu? Einleitende Bemerkungen zur Kritik eines Paradigmas. In: Dies.: Wissen, was wirkt. Kritik evidenzbasierter Pädagogik. Wiesbaden, S. 9–32
- Bergstedt, B. u.a. (Hg.) (2012): Tacit Dimensions of Pedagogy. Münster u.a.
- Berliner, D.C. (2002): Educational Research: The Hardest Science of All. In: Educational Researcher, H. 8, S. 18–20
- Biesta, G. (2007): Why “What works” won’t work: Evidence-based Practice and the Democratic Deficit in Educational Research. In: Educational Theory, H. 1, S. 1–22
- Biesta, G. (2011): Evidenz, Erziehung und die Politik der Forschung. In: Bellmann, J./Müller, T. (Hg.): Wissen, was wirkt. Kritik evidenzbasierter Pädagogik. Wiesbaden, S. 269–278
- BMBF (2007): Elemente des Rahmenprogramms des BMBF zur strukturellen Förderung der empirischen Bildungsforschung in Deutschland. URL: www.bmbf.de/pubRD/elemente_zur_strukturellen_foerderung_empirischer_bildungsforschung.pdf
- Böttcher, W./Dicke, J.N./Ziegler, H. (Hg.) (2009): Evidenzbasierte Bildung. Wirkungsevaluation in Bildungspolitik und pädagogischer Praxis. Münster
- Brandt, P. (2004): Nutzen von (Weiter-)Bildung. In: DIE-Zeitschrift für Erwachsenenbildung, H. 3, S. 24–26
- Buchhaas-Birkholz, D. (2009): Die „empirische Wende“ in der Bildungspolitik und in der Bildungsforschung. Zum Paradigmenwechsel des BMBF im Bereich der Forschungsförderung. In: Erziehungswissenschaft, H. 39, S. 27–33
- Card, D./Kluve, J./Weber, A. (2009): Active Labor Market Policy Evaluations: A Meta-analysis. CESifo Working Paper Series 2570, München
- Clement, U./Martens, B. (2000): Effizienter Lernen durch Multimedia? Probleme der empirischen Feststellung von Ursachen des Lernerfolgs. In: Zeitschrift für Pädagogik, H. 1, S. 97–112
- Drinck, B. u.a. (2001): Von der Medienwirkungsbehauptung zur Medienrezeptionsforschung. In: Medienpädagogik. URL: www.medienpaed.com/01-11/drink1.pdf
- Gris, R. (2008): Die Weiterbildungslüge. Warum Seminare und Trainings Kapital vernichten und Karrieren knicken. Frankfurt a.M. u.a.
- Heiner, M. (1998): Lernende Organisation und Experimentierende Evaluation. Verheißungen Lernender Organisationen. In: Dies. (Hg.): Experimentierende Evaluation: Ansätze zur Entwicklung lernender Organisationen. Weinheim/München, S. 11–54
- Heinrich, M. (2009): Bildungsgerechtigkeit durch Evidence-based-Policy? Governanceanalysen zu einem bildungspolitischen Programm. In: Böttcher, W./Dicke, J.N./Ziegler, H. (Hg.): Evidenzbasierte Bildung. Wirkungsevaluation in Bildungspolitik und pädagogischer Praxis. Münster, S. 47–68
- Herzog, W. (2011): Eingeklammerte Praxis – ausgeklammerte Profession. Eine Kritik der evidenzbasierten Pädagogik. In: Bellmann, J./Müller, T. (Hg.): Wissen, was wirkt. Kritik evidenzbasierter Pädagogik. Wiesbaden, S. 123–146
- Howe, K.R. (1999): Positivist Dogmas, Rhetoric, and the Education Science Question“. In: Educational Researcher, H. 6, S. 428–440
- Jornitz, S. (2009): Evidenzbasierte Bildungsforschung. In: Pädagogische Korrespondenz, H. 40, S. 68–75
- Kade, J. (1997): Vermittelbar/nicht vermittelbar: Vermitteln: Aneignen. Im Prozess der Systembildung des Pädagogischen. In: Lenzen, D./Luhmann, N. (Hg.): Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem. Frankfurt a.M., S. 30–70
- Krapp, A. (1993): Lernstrategien: Konzepte, Methoden und Befunde. In: Unterrichtswissenschaft, H. 4, S. 291–311
- Leidenfrost, J./Götz, K./Hellmeister, G. (1999): Persönlichkeitstrainings im Management. Methoden, subjektive Erfolgskriterien und Wirkungen. München
- Mutzeck, W. (1988): Von der Absicht zum Handeln. Rekonstruktion und Analyse Subjektiver Theorien zum Transfer von Fortbildungsinhalten in den Berufsalltag. Weinheim
- Radtke, F.-O. (2009): Evidenzbasierte Steuerung – Der Aufmarsch der Manager im Erziehungssystem. In: Tippel, R. (Hg.): Steuerung durch Indikatoren. Opladen
- Reischmann, J. (1993): Erfassung von Weiterbildungs-Wirkungen: Probleme und Möglichkeiten. In: Grundlagen der Weiterbildung (GdWZ), H. 4, S. 199–206
- Reischmann, J. (2003): Weiterbildungs-Evaluation. Lernerfolge messbar machen. Neuwied u.a.

- Roth, L. (1977): Effektivität von Unterrichtsmethoden: Empirische Untersuchungen zu Wirkungen der Organisationsformen von Lernbedingungen. Hannover
- Schmidt, S.J. (2003): Was wir vom Lernen zu wissen glauben. In: Report. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, H. 3, S. 40–50
- Schrader, J. (2003): Wissensformen in der Weiterbildung. In: Gieseke, W. (Hg.): Institutionelle Innensichten der Weiterbildung. Bielefeld, S. 228–253
- Schrader, J. (2007): Lehr-Lernforschung in der Erwachsenenbildung. In: Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, H. 2, S. 52–62
- Schrader, J./Berzbach, F. (2005): Empirische Lernforschung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Bonn. URL: www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2005/schrader05_01.pdf
- Schrader, J./Goeze, A. (2011): Wie Forschung nützlich werden kann. In: Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, H. 2, S. 67–78
- Schübler, I. (2007): Nachhaltigkeit in der Weiterbildung. Baltmannsweiler
- Staudt, E./Kriegesmann, B. (1999): Weiterbildung: Ein Mythos zerbricht. In: AG QUEM (Hg.): Kompetenzentwicklung '99. Münster, S. 17–59
- Tietgens, H. (1986): Zur Problematik der Evaluationsformen. In: Tietgens, H. u.a.: Aufgaben und Probleme der Evaluation in der Erwachsenenbildung. Frankfurt a.M., S. 5–60
- Tippelt, R. (Hg.) (2009): Steuerung durch Indikatoren. Methodologische und theoretische Reflektionen zur deutschen und internationalen Bildungsberichterstattung. Opladen
- Tippelt, R./Reich-Claassen, J. (2010): Stichwort: Evidenzbasierung. In: DIE-Zeitschrift für Erwachsenenbildung, H. 4, S. 12–13
- Wottawa, H. (1996): Wirksamkeit von Trainingsmaßnahmen. Evaluationsforschung bei Weiterbildungsveranstaltungen. In: Grundlagen der Weiterbildung (GdWZ), H. 1, S. 4–9
- Zedler, P. (2002): Erziehungswissenschaftliche Bildungsforschung. In: Tippelt, R. (Hg.): Handbuch Bildungsforschung. Opladen, S. 21–40

Forum

Katja Petersen

Das Lernsubjekt in der Spätaufklärung. Der Widerspruch als Lernanlass in Karl Philipp Moritz' „Magazin zur Erfahrungsseelenkunde“

1. Erwachsenenbildung in der Spätaufklärung

Die vernunftbasierte Infragestellung überlieferter Weltbilder ist ein Merkmal von Aufklärung. Als gesellschaftliche und geistige Reformbewegung strebt die Aufklärung in ihrem Verlauf im 18. Jahrhundert Veränderungen auf wissenschaftlichen, geistigen, religiösen und wirtschaftlichen Gebieten an und stellt dabei bisherige Autoritäten grundlegend in Frage. Doch Aufklärung ist keineswegs nur ein Erfolgsprozess, der dem Fortschrittsoptimismus vieler aufgeklärter Pädagogen gerecht wird, vielmehr erschüttert er im 18. Jahrhundert die bisherigen Verhältnisse von Welt und Selbst. Fragen nach der Bestimmung, Bildungs- und Lernfähigkeit des Menschen werden gerade am Ausgang des 18. Jahrhunderts eindringlich diskutiert.

Um die Widersprüche von Aufklärung in den Blick nehmen zu können, ist eine Phasengliederung der Epoche sinnvoll (vgl. Alt 1996; Baasner 2006). Der Zugang über sozial- und kulturgeschichtliche Veränderungen steht dabei auch im Zusammenhang mit den Entwicklungen auf dem Gebiet der Literatur (vgl. Grimminger 1984). Besonders in der Spätaufklärung, also im letzten Drittel des 18. Jahrhunderts, kommt es zu einer Zunahme literarischer Produktionen, die die Ambivalenzen von Aufklärung zum Thema haben. Das sind neben Autobiographien und Lebensbeschreibungen auch Romane. In ihnen beschreiben Bürger „das Gefühl, der durch bürgerliche Verhältnisse unterdrückten Menschheit“, so wie es Karl Philipp Moritz in seinem psychologischen Roman „Anton Reiser“ formuliert (1785–1790/2001, S. 366).

Konzepte wie Mündigkeit und Freiheit des Individuums sowie die kritische Hinterfragung tradierteter Wert- und Normvorstellungen verweisen sowohl auf die Ideen als auch auf die Praxis von Aufklärung im 18. Jahrhundert.¹ Die moderne Erwachsenenbildung erkennt hier ihre Grundlegung und Legitimation (vgl. Balsler 1959; Birker 1973; Olbrich 2001; Tietgens 1991; Seitter 2007). In der vor allem ideen- und institutionengeschichtlich orientierten historischen Erwachsenenbildungsforschung wird der zeitgenössische Diskurs der Spätaufklärung darüber, dass das Licht der Vernunft weitreichende Schatten wirft, die nicht nur mittels pädagogisch angemahnter Vernunftprüfungen aufzuhellen sind, jedoch kaum berücksichtigt.

1 Meyer-Drawe stellt zum Begriff „Individuum“ fest: „Bis ins 18. Jahrhundert bezieht sich das Wort Individuum nicht in erster Linie auf ein Selbstverständnis des Menschen, sondern insgesamt auf die Vielfalt von Naturgegebenheiten. (...) Als Deutungsmuster des Menschen hat dieser Begriff eine gewisse Hochkonjunktur gegen Ende des 18. Jahrhunderts“ (Meyer-Drawe 2004, S. 472). In diesem Beitrag werden die Begriffe „Mensch“ und „Individuum“ synonym verwendet.

Meine These lautet, dass die schattenwerfenden, existentiell werdenden Widersprüche im Prozess der Aufklärung erst produziert und von den Individuen in der Folge biographisch verarbeitet werden. Hier zeichnen sich Formen von Erwachsenenbildung und Lernen ab, die bisher nicht zum Gegenstand eingehender Untersuchungen gemacht wurden. Sie entsprechen aber einer Aufgabe von Erwachsenenbildung, die Emanzipation, Mündigkeit und Selbstdenken anstrebt, und auch die damit verbundenen Lern- und Bildungsschwierigkeiten als ihren Aufgabenbereich anerkennt, denn

gerade dann, wenn überlieferte Weltbilder in Frage gestellt werden, wenn tradierte Normen ihre Selbstverständlichkeit einbüßen, wenn der Einzelne auf sich selbst zurückgeworfen wird, wenn neue Umgangsformen mit der Wirklichkeit gefunden werden müssen, erscheint die Erwachsenenbildung als etwas besonders Dringliches (Tietgens 1991, S. 5).

Bedeutsam sind dabei die Bedingungen und Voraussetzungen des Lernens, insbesondere des biographischen Lernens, welches auf Identitätszuwachs abzielt. Eine besondere Form dieses Lernens etabliert sich im diskursiven Bezug des lernenden Subjekts auf die weit verzweigten anthropologischen Debatten der Spätaufklärung. Weiterhin zeigt sich, dass die lernenden Subjekte versuchen, sich im Widerspruch zwischen Anspruch und Wirklichkeit gesellschaftlicher, sozialer und kultureller Veränderungen zu orientieren. Dabei erschließen sie sich selbsttätig neue Lernkontexte aus den Debatten zu den anthropologischen Wissensgebieten des 18. Jahrhunderts, etwa Erziehung und Bildung, Glaube und Vernunft, Moral und Tugend. Diese werden am eigenen Lebensverlauf erprobt, geprüft und kritisch reflektiert.

Die vor allem seitens der Literaturwissenschaft diskutierte „anthropologische Wende“, die Helmut Pfotenhauer als eine den „ganzen Menschen“ in den Blick nehmende und mit „wechselseitiger Ermutigung, Reflexion und Kritik“ arbeitende Verbindung zwischen Literatur und Anthropologie beschreibt, gewinnt in der Spätaufklärung insbesondere für die Pädagogen an großer Bedeutung (Pfotenhauer 1987, S. 1). In den im Zuge der anthropologischen Wende entstandenen Verbindungen zwischen literarischen, medizinischen, pädagogischen und anthropologischen Diskursen zeigen sich die erwähnten Lernkontexte, die von den Subjekten als biographische Orientierungshilfen eingesetzt werden. Sie verweisen auf die Inkonsistenz und Brüchigkeit des Prozesses der Aufklärung, der einerseits neue Bildungs- und Lernmöglichkeiten offeriert, andererseits aber auch erst notwendig macht.

Tietgens' Ansicht, dass die Quellenlage in der Erwachsenenbildung zum 18. Jahrhundert dazu beigetragen habe, das „organisierte vor dem mitgängigen Lernen zu betonen“ (Tietgens 2010, S. 26), kann angesichts des Einbezugs literaturwissenschaftlicher Erkenntnisse und neuer Quellenaufschlüsse kaum aufrecht erhalten werden.

Die in der Spätaufklärung nachzuweisende Zunahme von anthropologisch fundierten pädagogischen Fallgeschichten und dem damit verbundenen Streben nach Wissen über den Menschen verweist auf einen veränderten Umgang der Pädagogen mit

ihren Adressaten. „Anthropologische Menschenkenntnis will also die moralische und politische Menschenverbesserung ins Werk setzen. Dabei verdrängt der philosophische Arzt den konkurrierenden aufgeklärten Pädagogen“ (Schings 1977, S. 21).

2. „Erkenne Dich selbst!“ – Widersprüche und Lernkontexte

In der Spätaufklärung tritt der Verdacht, der Mensch selbst habe nicht nur Schuld an seiner Unmündigkeit, sondern stehe sich darüber hinaus auch der eigenen aufgeklärten Selbsterkenntnis im Weg, deutlich hervor (vgl. Petersen 2012). Dabei spielt die Erziehung des Menschen zum Bürger eine wichtige Rolle. In der philanthropisch-pädagogischen Praxis ging es in erster Linie darum, ein ambivalentes Bestimmungsgefüge zugunsten des gesellschaftlichen Wohls zu umschiffen. So resümiert der Pädagoge und Schriftsteller Joachim Heinrich Campe im Jahr 1789:

Der Missverstand liegt offenbar wieder darin; daß Rousseau abermals im allgemeinen und ohne Einschränkung behauptet, was nur gewissermaßen und theilweise war ist. Es ist nämlich war, daß die Erziehung zum Menschen und die zum Bürger nach unserer dermaligen Weltverfassung, einander in manchem Stücke – nur nicht in allen Stücken – wirklich entgegengesetzt sind, und daß man diese beiden Zwecke in ihrer Vollkommenheit nie ganz, aber doch zum Theil erreichen kann (Campe 1789, S. 48).

Der Fortschritt der Gesellschaft wird gewährleistet durch bürgerliches Handeln eines jeden Einzelnen, wobei die Existenz des Individuums gesellschaftlich gedacht und gerechtfertigt wird. So werden unter anderem die Tugenden Ordnung, Fleiß und Sparsamkeit zu dominierenden Erziehungszielen der bürgerlichen Pädagogik, die in Widerspruch zur Freiheit des Menschen geraten können (vgl. Koch 1995).

Diesen inneren Konflikt des aufklärungspädagogischen Ansatzes haben nur wenige Philanthropen in voller Schärfe erfasst. Die meisten waren durch ihren Enthusiasmus, durch ihren zuversichtlichen Glauben an den sich mit der Aufklärung unaufhaltsam entfaltenden Fortschritt geblendet und – wie man gerechterweise hinzufügen muß – durch eine Fülle konkreter pädagogischer Aufgaben beansprucht (Blankertz 1982, S. 80).

Anthropologisch fundierte und empirisch belegte Menschenkenntnis wird nun zur Aufgabe all derer, die Aufklärung als Lern- und Bildungsprozess weiter vorantreiben wollen. Dabei gibt es, das zeigen die Verschränkungen der verschiedenen Aufklärungsdiskurse in der Hoch- und Spätaufklärung, Fixpunkte, die sowohl als Etablierungsmechanismen der bürgerlichen Gesellschaft als auch als Reflexionspunkte für die Individuen dienen. Es sind die bereits erwähnten anthropologischen Themengebiete Erziehung und Bildung, Glaube und Vernunft sowie Moral und Tugend, die zu Lernkontexten für die Subjekte werden. Bei ihnen handelt es sich es zugleich um Kategorien pädagogischer

Dienstbeflissenheit, sozusagen Formen des Praktischwerdens von Aufklärung. In der pädagogischen Praxis gilt es, den Menschen zum Bürger zu erziehen. Dabei geraten auch die Bereiche Erziehung und Bildung in Widerspruch zueinander. Ablesen lässt sich das ebenfalls in der pädagogischen (Unterhaltungs-)Literatur der Spätaufklärung, beispielsweise bei Autoren wie Joachim Heinrich Campe (1746–1818) oder Christian Gotthilf Salzmann (1744–1811). Sie ist aber nicht nur Ort pädagogischen Handelns der Erzieher, sondern wird zugleich zum Ort der Auseinandersetzungen der Individuen mit dem Leiden an den Widersprüchlichkeiten von Aufklärung und den Bemühungen um individuelle Lösungsansätze dieser Widersprüche.

So präsentiert sich die literarische Landschaft der Spätaufklärung als spannungsvolles Nebeneinander von behrender und moralisierender, rationaler und vernunftbasierter sowie gefühlsbetonter und melancholischer literarischer Werke (vgl. Baasner 2006).

Auf Wahrhaftigkeit und Authentizität abzielende Tagebücher, aber auch Romane oder Fallgeschichten erzählen von den Bemühungen der Subjekte, die von den aufgeklärten Pädagogen geforderten Normen bürgerlichen Lebens in die eigene Biographie zu integrieren.² Der Zuwachs und die Vielfalt der literarischen Produktion, die anthropologische Fragestellungen zum Thema haben, können als Indikator dafür gelesen werden, die Ausprägungen und Weitläufigkeit der verschiedenen Diskurse über die Bestimmung des Menschen, dessen Vermögen und Unvermögen zu erkunden und sichtbar zu machen. Ziel der aufgeklärten Pädagogen und ihrer literarischen Produktion war es, anthropologische Kenntnisse zu gewinnen, und sowohl für die pädagogische Arbeit als auch zum individuellen Gebrauch nutzbar zu machen (vgl. Pethes 2007).

Entgegen der innerhalb der Erwachsenenbildung gerne transportierten Auffassung, dass „das im Zuge der Aufklärung gewonnene neue Selbst- und Weltverhältnis des Menschen als eines von Natur aus gleichberechtigten und zur persönlichen und gesellschaftlichen Entfaltung strebenden Wesens (...) die notwendige Voraussetzung dafür [bildete], dass Bildung als ein Recht aller Menschen angesehen wurde“ (Olbrich 2001, S. 29), stehen zahlreiche individualgeschichtliche Quellen – seinerzeit beispielsweise von Karl Philipp Moritz im „Magazin zur Erfahrungsseelenkunde“ (1783–1793) zusammengetragen und veröffentlicht – sowie geschichtswissenschaftliche und germanistische Forschungsergebnisse.³ Dem ebenfalls häufig vertretenen Ansatz einer aufklärerischen Grundauffassung von Fortschritt und humanisierender Selbst- und Welterkenntnis sowie positiver Selbstentfaltung widersprechen die Dokumente aus

2 Unter dem Begriff „Bürger“ verstehe ich in diesem Zusammenhang keinen politischen Bürgerbegriff, im Sinne eines Staatsbürgers, sondern Individuen als Träger bestimmter Normen und Werte, insbesondere der bürgerlichen Tugenden wie beispielsweise Ordnung, Fleiß und Sparsamkeit (vgl. Maurer 1996, S. 32; Habermas 1971)

3 Das „Magazin zur Erfahrungsseelenkunde“ wird im Folgenden entsprechend der von Petra und Uwe Nettelbeck besorgten Neuauflage von 1986 als „Moritz, Jahr, MZE, Band, Seite“ zitiert.

diesem „Magazin“. Am Ausgang des pädagogischen Jahrhunderts sehen sich die Pädagogen mit den Schattenseiten von Aufklärung konfrontiert und der Mensch erfährt, dass er lediglich ein „bürgerlicher Halbmensch“, ein „verwirrtes, verdorbenes Mittel Ding“ bleiben wird (Pestalozzi 1961, S. 190).

Im Folgenden soll es vor allem um Formen des individuellen Umgangs mit den benannten anthropologischen Themenfeldern gehen. Insbesondere setzt sich der Beitrag mit der Frage auseinander, inwieweit normative Prämissen von Aufklärung, wie beispielsweise die von den Philanthropen angemahnten bürgerlichen Tugenden, vernunftbasierte Lebensführungen, oder Aussichten auf individuelle (Bildungs-)Freiheit und Glückseligkeit angesichts der Widersprüchlichkeiten, die an diese Felder gebunden sind, von den Individuen lernend bearbeitet werden.

Hinweise in verschiedenen literarischen Gattungen des mittleren und späten 18. Jahrhunderts, beispielsweise die Moralischen Wochenschriften, Romane oder Fallgeschichten, lassen erkennen, dass sich gerade in der Hoch- und Spätaufklärung eine besondere Form des Lernens etablierte, die sich im diskursiven Bezug des lernenden Subjekts auf die weit verzweigten anthropologischen Debatten der Spätaufklärung widerspiegelt (vgl. Fest 1789–1797).

Aus Sicht der Erwachsenenbildung ist zu fragen, wie und wo sich diese selbstreflexiven Prozesse der Individuen zeigen und warum sie überhaupt in Gang kommen. Was war ihr Ziel, was waren ihre Kontexte?

Die hier vertretene Gegenposition zur gängigen erfolgsgeschichtlichen Rezeption von Aufklärung ist an ein innerhalb der Erwachsenenbildung vernachlässigtes umfangreiches Quellenmaterial geknüpft – das bereits erwähnte zehnbändige „Magazin zur Erfahrungsseelenkunde“ (1783–1793), herausgegeben von Karl Philipp Moritz. Dieses umfangreiche und durchaus aufschlussreiche Material ist bisher noch nicht systematisch unter dem Aspekt der Bildung ausgewertet worden. Seine Gesamtkonzeption sowie die in ihm enthaltenen „Fälle“ bieten neue wiewohl anschlussfähige Sichtweisen auf einen Aufklärungsprozess, der das Scheitern des Individuums zu Bildungsanlässen macht. Schon 1980 plädierte Hans Joachim Schrimpf dafür, das Magazin vor allem als „periodisches Mitteilungs- und Interaktions-Forum für Autoren und Leser“ anzusehen (Schrimpf 1980, S. 161). Die damit verbundene historische Bedeutung des Periodikums ist auch aus Sicht einer kritisch orientierten Pädagogik interessant, wenn es darum geht, Lebensumstände und biographische Zwänge kritisch zu hinterfragen.

Das „Magazin“ war seinerzeit ein bekanntes Periodikum, das die Konjunktur der anthropologisch orientierten Wissenschaftsgebiete unterstreicht.

Das Einzugsgebiet der Mitarbeiter des Magazins reicht von Königsberg bis Den Haag, von der Insel Rügen bis nach Wien. Die Mehrheit der Beiträge stammt aus Norddeutschland (Preußen), doch lieferten auch süddeutsche Autoren aus Speyer, Tübingen und Augsburg bedeutende Artikel (Goldmann 2011).

Der Herausgeber des „Magazins“, Karl Philipp Moritz (1756–1793), sieht in der bildenden Auseinandersetzung des Menschen mit seiner Umwelt eine Ursache des Leidens vieler Individuen und nimmt sich des Problems und der Betroffenen an, indem er ihre biographischen Geschichten zu „Fällen“ der Aufklärungsarbeit macht. Das unterstreicht einmal mehr die Bedeutung der Anthropologie im Kontext spätaufklärerischer Bildungsarbeit: „Ihr Bezugspunkt war die Doppelnatur des Menschen; sie nahm die moralische und psychische Doppelexistenz des Menschen als gleichberechtigt an und fragte nach ihren Verknüpfungen, ihren Wechselwirkungen“ (Bödeker in Schneiders 2001, S. 38).

Moritz weiß um die damit verbundenen Probleme, denn auch seine Biographie ist vom Leiden am Widerspruch und Problemen mit einer „Doppelexistenz“ geprägt: Ihm gelingt der Aufstieg aus kleinbürgerlichen Verhältnissen zum königlich preußischen Hofrat,⁴ auch weil er seine „innere Geschichte“ zum Forschungsobjekt macht und lernt, widersprüchliche Erfahrungen zu objektivieren (vgl. Moritz 1785–1790/2001, S. 6).

2.1 Literatur als Ort des Lernens

Literatur wird im Zuge sich ausweitender Lesewilligkeit und -fähigkeit im Prozess der Aufklärung zum bedeutendsten Vermittlungsweg und Diskussionsforum aufgeklärter Absichten. Sie erfährt unterschiedliche Ausprägungen in politischen, religiösen, kulturellen und gesellschaftlichen Kontexten.⁵

Das lernende Subjekt tritt in unterschiedlichen literarischen Gattungen auf, als bildungswilliges und lernfähiges Individuum in Romanen, als scheiternder und unbelehrbarer Geist in Fallgeschichten oder als Sinn suchender Mensch in bürgerlichen Bildungswelten des psychologischen Romans (vgl. Košenina 2008).

Die Spätaufklärung entfaltete ein vielschichtiges literarisches Feld, das von Debatten um Nutzen, Reichweiten und Grenzen literarischer Produktion flankiert wird. So nutzten die aufklärenden Pädagogen die Literatur zur (Re-)Konstruktionen von Lebensgeschichten, die, anthropologisch fundiert, den Weg des Menschen zum Bürger nachzeichnen wollen. Dabei werden Themen wie Vernunft, Moral, Tugend, Erziehung und Bildung eingeflochten und dem Leser näher gebracht. Joachim Heinrich Campe (1746–1818) oder Christian Gotthilf Salzmann (1744–1811) publizierten die entsprechende Kinder- und Jugendliteratur.

4 K.P. Moritz wird am 15. September 1756 in Hameln an der Weser als Sohn eines Militärmusikers geboren. Die lutherische Mutter und der quietistische Vater sorgen für ein spannungsgeladenes häusliches Umfeld, das in der religiösen Praxis und der Erziehung für unerträgliche Qualen sorgt und den Jungen zu einem weltflüchtigen, hypochondrischen, aber auch wissbegierigen und sensiblen Menschen macht. Nach einer abgebrochenen Hutmacherlehre, diversen Schulbesuchen, dem Wunsch Schauspieler, Schriftsteller oder Prediger zu sein, sorgt letztlich auch der Kontakt zu Goethe und die gemeinsame italienische Zeit dafür, dass Moritz zum „Newcomer“ der Berliner Salon- und Aufklärungsszene wird. Als Professor der Ästhetik und schönen Künste stirbt er 37-jährig an einem Lungenleiden in Berlin.

5 Zu Überblicken zur Entwicklung der Lesefähigkeit einzelner Bevölkerungsschichten im 18. Jahrhundert vgl. Schenda (1977) und Engelsing (1973).

Doch um die von Kant konstatierte „selbstverschuldete Unmündigkeit“ lernend bearbeiten zu können, ist es notwendig, fundierte anthropologische Kenntnisse vom Menschen zu gewinnen. Nur so konnten die Erziehungs- und Bildungslehren der Aufklärung weiter ausgebaut und zu Legitimationsmustern pädagogischen Handelns werden, denn:

Die öffentliche Debatte darüber, wie anthropologische Kenntnisse gewonnen und in Bildungsstrategien umgesetzt werden könnten, wurden in der zweiten Hälfte der siebziger Jahre schwerpunktmäßig im Kontext der philanthropischen Bewegung geführt (Neugebauer-Wölk 2004, S. 328).

Auch Schauspielen und Romanen werden dabei Erziehungs- und Bildungsrelevanz zugesprochen, sehr deutlich ausgeführt und begründet etwa in Friedrich Blanckenburgs „Versuch über den Roman“ (1774), und es kommt zu einer zunehmenden Psychologisierung literarischer Figuren (vgl. Wild 1982, S. 95). Dem erwachsenen Lerner eröffnet sich damit eine bunte Palette anthropologischer Konzeptionen, die Einblick geben in die Vielfalt menschlicher Existenz.

Hier zeigt sich die für die Erwachsenenbildung bedeutsame Komponente der literarischen Anthropologie: „In der literarischen Anthropologie verbinden sich somit zwei verschiedene Argumentationsrichtungen, sofern einerseits eher das Wissen vom Menschen und andererseits dessen literarische Vermittlung und Darstellung stärker in den Blick genommen wird“ (van Laak 2009, S. 338).

Gegen den Widerstand zahlreicher philanthropisch gesinnter Pädagogen entwickeln erwachsene Leser eigensinnige Lektüre- und Interpretationsvorstellungen, was auch Moritz' Roman „Anton Reiser“ eindrucksvoll zeigt. Hier spiegeln gerade die unterschiedlichen und vielschichtigen Lektüren und die darauf folgenden Schreibprozesse des Protagonisten die biographischen Schattenseiten im Aufklärungsprozess wider und verweisen dabei auf interessante Neuentdeckungen von Lerngegenständen, die biographisch erprobt werden.

In einem Kreislauf von Lesen, Schreiben, Reflektieren und Erfahren entwickelt sich in der Spätaufklärung ein Lernsubjekt, das den Widerspruch der eigenen Lebenserfahrungen im Prozess der Aufklärung zum Zentrum macht. Das belegen zahlreiche biographische Quellenbeispiele im „Magazin“, beispielsweise wenn es um die ausführliche Diskussion von Ursachen und Auswirkungen der sogenannten „Theaterleidenschaft“ und andere Seelenproblematiken geht (vgl. Petersen 2012).

3. Karl Philipp Moritz' „Magazin zur Erfahrungsseelenkunde“

In seiner Rolle als Aufklärer und Pädagoge beabsichtigt Karl Philipp Moritz, eine empirisch fundierte Wissenschaft vom Menschen zu etablieren, die die Widersprüche des Aufklärungsprozesses nicht auflösen, sondern beobachtend und lernend individuell ertragbar machen soll.

... es käme also nur darauf an, daß sie dieselben [sic] auch zum allgemeinen Besten bekannt machten, und sie in ein zu veranstaltendes Magazin der Erfahrungsseelenkunde mit einrückten; dadurch würde dieses zugleich eines der wichtigsten Werke für die Pädagogik werden (Moritz 1782/1999, S. 808f.).

Diesen Vorsatz versucht er in seinem „Magazin“ umzusetzen. Es ist Ausdruck seiner Bestrebung, den Widerspruch zwischen den Versprechungen und Hoffnungen von Aufklärung auf der einen und den Erfahrungen ihrer Begrenzungen durch gesellschaftliche, soziale, politische, aber auch individuelle Schranken auf der anderen Seite handhabbar zu machen. 1782 notiert Moritz: „Unter allen übrigen Dingen hat der Mensch sich selber seiner eignen Aufmerksamkeit vielleicht noch am allerwenigsten wert gehalten“ (Moritz 1783, MZE, Bd. I, S. 8). Er fordert: „Fakta und kein moralisches Geschwätz“ (ebd., S. 8) abzubilden, um den Menschen endlich in seiner widersprüchlichen Ganzheit zu erfassen.

Das griechische Motto *gnothi sauton* – „Erkenne dich selbst!“ – wird zu einer Aufforderung an das Selbst und an alle Mitglieder der Gesellschaft. Nur so kann Aufklärung, ausgehend vom Subjekt, tatsächlich zu Wissen, Glückseligkeit und vernünftigen Schlüssen führen. Für Moritz besteht die Rettung der an den Ambivalenzen leidenden Menschen einzig in der Ausbildung der Individuen zu Subjekten, die die Widersprüche zwar erleiden, darin aber nicht untergehen. Im Zusammenhang mit der Anthropologie der Spätaufklärung stellt Helmut Pfotenhauer fest: „Anthropologie als Erfahrungsseelenkunde befaßt sich mit dem empirischen Menschen in seiner Alltagswelt und ihren kleinen Interessen“ (Pfotenhauer 1987, S. 112).

Was das „Magazin“ im Hinblick auf eine lern- und bildungstheoretische Betrachtung attraktiv macht, ist seine Bemühung um die Betrachtung des Menschen in seiner Ganzheit. Der Blick richtet sich auf einen sozialgeschichtlich gewordenen Menschen, der selbstständig Probleme erkennen, reflektieren und bearbeiten kann. Es bezeugt das Streben zur Erschaffung von Verständigungs- und Kommunikationsräumen, um damit die gesamtgesellschaftliche Aufklärung voranzutreiben. Moritz' anthropologisch fundierte Erfahrungsseelenkunde zeigt die Verbindung zwischen bürgerlicher Lebenswelt, Biographie und Selbstbestimmung.

Moritz zeigt dem Leser, wie die biographische Menschen- und Selbstbeobachtung zum Instrument für einen emanzipatorischen Umgang mit der spannungsgeladenen, ambivalenten Existenz als selbstbestimmter und freier Mensch auf der einen und sozial sowie ständisch gebundener Bürger auf der anderen Seite werden kann (vgl. auch Pethes 2007).

Moritz' Programmatik der Rettung aus derartigen Widersprüchen und damit verbundenen Problemen beinhaltet drei Perspektiven, in denen sich das Individuum schulen soll, um die Gelassenheit einer beobachtenden Seelenruhe zu erreichen: die Selbstbeobachtung, die Fremdbeobachtung und die Objektivierung (vgl. Nübel 1996).

4. Selbstbeobachtung, Fremdbeobachtung, Objektivierung als pädagogische Kategorien

Bildungsprozesse in der Epoche der Aufklärung werfen Ambivalenzen auf, die sich in der spannungsgeladenen Identität des Menschen als Bürger manifestieren. Das erkennen bereits die Zeitgenossen der Aufklärung und verarbeiten es literarisch in Romanen, Erzählungen, Dramen, Autobiographien oder „Fallgeschichten“ (vgl. Goethes „Die Leiden des jungen Werther“ oder Moritz’ „Anton Reiser“). Die Sammlung solcher Fallgeschichten, so Moritz, „könnte dereinst ein zusammenhängendes System werden, welches alle speculativische Moral so weit überträffe [sic], wie der Körper seinen Schatten“ (Moritz 1780, S. 3). Moritz strebt an, anhand biographischer Erfahrungen, neue Umgangsformen mit problematischen Lebens- und Lernerfahrungen zu entwickeln.

4.1 Selbstbeobachtung

Unter Selbstbeobachtung versteht Moritz Folgendes:

So müßte nun der Menschenbeobachter von sich selber ausgehen, und dann könnten seine Beobachtungen nach und nach zu Gesicht, Sprache und Handlungen von Kindern, Jünglingen, Männern und Greisen übergehen. Von der geheimen Geschichte seiner eignen Gedanken, müßte er, durch Gesicht, Sprache, und Handlung, auf die Seele andrer schließen lernen (Moritz 1782/1999, Bd. I, S. 800f.).

Selbstbeobachtung wird zur Grundlage von Selbsterkenntnis gemäß des griechischen Mottos „*gnothi sauton*“. Mit der erfolgreichen Selbstbeobachtung wird auch der Grundstein für Reflexionsprozesse gelegt, die das Eigene im Fremden aufgehen lassen könnten. Die Reflexion sozialer und gesellschaftlicher Zustände ist dabei mit eingeschlossen.

4.2 Fremdbeobachtung

In der von Moritz und Karl Friedrich Pockels⁶ herausgegeben zweibändigen Schrift „Denkwürdigkeiten“ beschreibt Moritz die Bedeutung der Fremdbeobachtung:

Beobachten ist die einzige Seelentätigkeit, die uns in Ermangelung aller andern, bis an den letzten Hauch unsers Lebens übrig bleibt. (...) Das ruhige Beobachten ist zugleich mit einem großen, erhabenen Gefühl verknüpft, das uns über diese Erde und alle die kleinen Verhältnisse des Lebens hinweg versetzen kann. Durch die Seelenruhe wird unser Blick gestärkt, das Ganze zu umfassen, und unparteiischer von einem Zusammenhang der Dinge zu urteilen, in welchen wir uns nicht mehr verflochten denken (Moritz/Pockels 1786–1788/1999, Bd. II, S. 44).

6 Karl Friedrich Pockels (1757–1814) war auch als Mitherausgeber des „Magazins“ während Moritz’ Italienaufenthalt tätig.

Neben einer Einschätzung zum Stand der Aufklärung verweist das Zitat auf die Reichweite der Beobachtungskategorien, die, mit einer bildungstheoretischen Implikation, auf das Zusammenspiel von Ich und Welt abzielen. Die Erkenntnis fundamentaler Zusammenhänge der bürgerlichen Welt ist ebenso damit verbunden wie die Kenntnis der eigenen Seelenvermögen (vgl. Hindelang 1999). Selbst- und Fremdbeobachtung münden in der Objektivierung.

4.3 Objektivierung

Beide oben genannten Beobachtungskategorien werden vom Subjekt in einer Syntheseleistung zum Motor reflexiver biographischer Erfahrungsanordnungen. Es geht dabei um die Objektivierung subjektiver Erfahrungen.

Damit ist die Möglichkeit verbunden, eine empirische Grundposition im Aufklärungsprozess einzunehmen. Moritz schafft so die Grundlage für seine qualitative biographische Forschung. Dazu holt er das/die Ausgeschlossene(n) zurück in die bürgerliche Gesellschaft und bezieht damit auch vermeintlich abnormes und unbürgerliches Verhalten, das sich beispielsweise in Formen von „Lesesucht“, „Theatromanie“, „Melancholie“ oder „Hypochondrie“ zeigt, in Bildungsprozesse ein. Häufig verweist er auf die Notwendigkeit eines reflexiven Bildungssubjekts, unabhängig von normativen Grundlegungen einer bürgerlichen Moral. Beobachten, Sehen und Erkennen sind wichtige Bestandteile des Programms von Selbsterkenntnis und Aufklärung. Aufklärung wird hier von Moritz beim Wort genommen. Denken in Widersprüchen soll das Individuum letztlich von diesen selbst befreien (vgl. Petersen 2012).

5. Resümee

Die Betrachtung des „Magazins zur Erfahrungsseelenkunde“ zeigt, dass die Aufklärungshistoriographie in der Erwachsenenbildung zugunsten anthropologischer Implikationen und Diskurse in der Spätaufklärung erweitert werden muss und dabei eine andere Sichtweise auf das lernende Subjekt gewährt. Entlang des von Marotzki vorgeschlagenen Vorgehens zur Untersuchung biographischer Bildungsprozesse, d.h. mittels der Erschließung synchroner und diachroner Reflexionsebenen in biographischen Dokumenten aus dem „Magazin“, konnte herausgearbeitet werden, dass Subjekte ihr Lernen im und vor allem am Widerspruch gestalten und dieser zum Lernanlass wird (vgl. Marotzki 2006). Es zeigt sich eine Diskrepanz zwischen (auto-)biographisch verfassten Selbstbildern vom Menschen und dem normativen Menschenbild der Aufklärung am Ende des 18. Jahrhunderts. Der Prozess der Bildung des Menschen zum Bürger produzierte tiefgreifende Widersprüche, die den Menschen, trotz des aufgeklärten Lern- und Bildungsauftrages, sich zum funktionierenden Bürger zu bilden, eigene Lern- und Bildungsinteressen verfolgen ließ. So träumt beispielsweise Anton Reiser von seinem Ausstieg aus der bürgerlichen Welt: „Von der ganzen Welt vergessen, von

Menschen abgeschieden, in der stillen Einsamkeit seine Tage zu verleben, hatte einen unaussprechlichen Reiz für ihn“ (Moritz 1791, MZE, Bd. VIII, S. 78).

Immer wieder ist es ein Gefühl von inkonsistenten Lebenszusammenhängen, das Reiser zur bürgerlichen Existenz untauglich macht, denn „wo sein eigenes Daseyn erst anfang ihn zu interessiren [sic], weil er es in einem gewissen Zusammenhange, und nicht einzeln und zerstückt, betrachtete“ (ebd., S. 69), kann er existieren. Zwischenzeitlich gelingt es ihm mittels eigensinniger Bildungswege, Bezüge zwischen Ich und Welt herzustellen. Im „Magazin“ sind die bürgerlichen Verirrungen (un-)vernünftiger Menschen, die regelrecht durch die Aufklärungsanthropologien taumeln, zugleich die Schauplätze von Aufklärung. Hier zeigt sich die Brisanz von Aufklärungsarbeit, die die Subjektseite hervorhebt und mittels Selbstreflexion im Kontext sich wandelnder gesellschaftlicher Strukturen arbeitet.

Die Moritz'schen Beobachtungskategorien zeigen einen interessanten Ansatz von Aufklärungsarbeit. Für die historische Erwachsenenbildungsforschung würde die Kenntnisnahme der anthropologischen Wende im Prozess der Aufklärung einen entscheidenden Perspektivwechsel auf Aufklärung als erwachsenenpädagogischen Erfolgsprozess bedeuten, der zugleich den Blick auf das lernende Subjekt in der Spätaufklärung freigibt. Im Sinne der mit Lernen und Bildung verbundenen transformativen Prozesse von biographischen Erfahrungsanordnungen bleiben dann beispielsweise Anschlussfähigkeiten an Selbstlerndeбатten oder auch den Diskurs zum Lebenslangen Lernen zu prüfen. Daraus könnten wiederum neue Diskurse zum Thema Bildung Erwachsener entstehen.

Literatur

- Alt, P.A. (1996): Aufklärung. Stuttgart/Weimar
- Baasner, R. (2006): Einführung in die Literatur der Aufklärung. Darmstadt
- Balsler, F. (1959): Die Anfänge der Erwachsenenbildung in Deutschland in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts. Eine kultursoziologische Deutung. Stuttgart
- Benner, D./Oelkers, J. (Hg.) (2004): Historisches Wörterbuch der Pädagogik. Weinheim/Basel
- Birker, K. (1973): Die deutschen Arbeiterbildungsvereine 1840–1870. Berlin
- Blanckenburg, F. (1774): Versuch über den Roman. Leipzig/Liegnitz
- Blankertz, H. (1982): Der Widerspruch von Selbstentfaltung und Gemeinnützigkeit, von Glücksstreben und Sittlichkeit. In: Herrmann, U. (Hg.): „Das pädagogische Jahrhundert“. Volksaufklärung und Erziehung zur Armut im 18. Jahrhundert in Deutschland. Weinheim/Basel
- Bödeker, H.E. (2001): Anthropologie. In: Schneiders, W. (Hg.): Lexikon der Aufklärung. Deutschland und Europa. München, S. 38–39
- Campe, J.H. (Hg.) (1789): Allgemeine Revision des gesamten Schul- und Erziehungswesens. Bd. 12. Hamburg/Wolfenbüttel/Braunschweig/Wien
- Engelsing, R. (1973): Zur Sozialgeschichte des Lesens in Deutschland zwischen feudaler und industrieller Gesellschaft. Stuttgart
- Fest, J.S. (1789–1797): Beiträge zur Beruhigung und Aufklärung. Leipzig
- Garber, J./Thoma, H. (Hg.) (2004): Zwischen Empirisierung und Konstruktionsleistung: Anthropologie im 18. Jahrhundert. Tübingen

- Grimminger, R. (Hg.) (1984): *Hansers Sozialgeschichte der deutschen Literatur vom 16. Jahrhundert bis zur Gegenwart*. Bd. 3. Deutsche Aufklärung bis zur Französischen Revolution. 2., durchges. Aufl., München/Wien
- Habermas, J. (1971): *Strukturwandel der Öffentlichkeit*. Untersuchungen zu einer Kategorie der bürgerlichen Gesellschaft, 5. Aufl. Neuwied/Berlin
- Herrmann, U. (Hg.) (1982): „Das pädagogische Jahrhundert“. *Volksaufklärung und Erziehung zur Armut im 18. Jahrhundert in Deutschland*. Weinheim/Basel
- Hindelang, A. (1999): *Seelenbegriff, „Identität“ und „Seelenkrankheit“ im Werk von Karl Philipp Moritz, Georg Christoph Lichtenberg und Ludwig Tieck*. Eine Studie zur Literarischen Anthropologie des späten 18. Jahrhunderts. Würzburg
- Hollmer, H./Meier, A. (Hg.) (1999): *Karl Philipp Moritz*. Werke in zwei Bänden. Frankfurt a.M.
- Koch, F. (1995): *Der Kaspar-Hauser-Effekt*. Über den Umgang mit Kindern. Opladen
- Košeniņa, A. (2008): *Literarische Anthropologie*. Die Neuentdeckung des Menschen. Berlin
- Laak van, L. (2009): *Literarische Anthropologie*. In: Schneider, J. (Hg.): *Methodengeschichte der Germanistik*. Berlin, S. 337–353
- Marotzki, W. (2006): *Bildungstheorie und Allgemeine Biographieforschung*. In: Krüger, H.-H./Marotzki, W. (Hg.): *Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung*, 2. überarbeitete und aktualisierte Ausgabe. Wiesbaden, S. 59–70
- Maurer, M. (1996): *Die Biographie des Bürgers*. Lebensformen und Denkweisen in der formativen Phase des deutschen Bürgertums (1680–1815). Göttingen
- Meyer-Drawe, K. (2004): „Individuum“. In: Benner, D./Oelkers, J. (Hg.): *Historisches Wörterbuch der Pädagogik*. Weinheim/Basel, S. 455–481
- Moritz, K.P. (1780): *Beiträge zur Philosophie des Lebens aus dem Tagebuch eines Freimäurers*. Berlin
- Moritz, K.P. (1782/1999): *Vorschlag zu einem Magazin der Erfahrungsseelenkunde*. Deutsches Museum Leipzig. Bd. 1: Jänner bis Junius 1782. In: Hollmer, H./Meier, A. (Hg.): *Karl Philipp Moritz Werke*. Bd. I: *Dichtungen und Schriften zur Erfahrungsseelenkunde*. Frankfurt a.M., S. 793–809
- Moritz, K.P. (1783–1793/1986): *Gnothi sauton oder Magazin zur Erfahrungsseelenkunde als ein Lesebuch für Gelehrte und Ungelehrte*. Bd. I–X. Hg. von Nettelbeck, P./Nettelbeck, U., Nördlingen
- Moritz, K.P. (1785–1790/2001): *Anton Reiser*. Ein psychologischer Roman. Stuttgart
- Moritz, K.P./Pockels, K.F. (Hg.) (1786–1788/1999): *Denkwürdigkeiten, aufgezeichnet zur Beförderung des Edlen und Schönen*. 2. Bde. Berlin. In: Hollmer, H./Meier, A. (Hg.): *Karl Philipp Moritz Werke*. Bd. II: *Popularphilosophie, Reisen, Ästhetische Theorie*. Frankfurt a.M., S. 13–64
- Neugebauer-Wölk, M. (2004): *Praktische Anthropologie für ein utopisches Ziel: Menschenbeobachtung und Menschenbildung im Geheimbund der Illuminaten*. In: Garber, J./Thoma, H. (Hg.): *Zwischen Empirisierung und Konstruktionsleistung: Anthropologie im 18. Jahrhundert*. Tübingen
- Nübel, B. (1994): *Autobiographische Kommunikationsmedien um 1800*. Studien zu Rousseau, Wieland, Herder und Moritz. Tübingen
- Olbrich, J. (2001): *Geschichte der Erwachsenenbildung in Deutschland*. Bonn
- Pestalozzi, J.H. (1961): *Ausgewählte Schriften*. Hg. von Flitner, W., Düsseldorf/München
- Pethes, N. (2007): *Zöglinge der Natur: Der literarische Menschenversuch des 18. Jahrhunderts*. Göttingen
- Petersen, K. (2012): „Denn keine grössere Quaal kann es wohl geben, als eine gänzliche Leerheit der Seele“ – Karl Philipp Moritz' Magazin zur Erfahrungsseelenkunde als Bildungsmedium Erwachsener im späten 18. Jahrhundert. (Dissertation, Helmut-Schmidt-Universität Hamburg, im Erscheinen)
- Pfotenhauer, H. (1987): *Literarische Anthropologie*. Selbstbiographien und ihre Geschichte am Leitfaden des Leibes. Stuttgart
- Platner, E.: *Eine Anthropologie für Ärzte und Weltweise*. Leipzig
- Seitter, W. (2007): *Geschichte der Erwachsenenbildung*. Eine Einführung. 3. Aufl. Bielefeld
- Schenda, R. (1977): *Volk ohne Buch: Studien zur Sozialgeschichte der populären Lesestoffe 1770–1910*. München
- Schings, H.-J. (1977): *Melancholie und Aufklärung*. Melancholiker und ihre Kritiker in Erfahrungsseelenkunde und Literatur des 18. Jahrhunderts. Stuttgart
- Schneiders, W. (Hg.) (2001): *Lexikon der Aufklärung*. Deutschland und Europa. München
- Schrimpf, H.J. (1980): *Das Magazin zur Erfahrungsseelenkunde und seine Herausgeber*. In: Besch, W. u.a. (Hg.): *Zeitschrift für Deutsche Philologie*, H. 2, S. 161–187

- Tietgens, H. (1991): Einleitung in die Erwachsenenbildung. 2. Aufl., Darmstadt
- Tietgens, H. (2010): Geschichte der Erwachsenenbildung. In: Tippelt, R./v. Hippel, A. (Hg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung 4., durchges. Aufl. Wiesbaden, S. 25–43
- Vorländer, K. (Hg.) (1980): Anthropologie in pragmatischer Hinsicht. Immanuel Kant. 7. unveränd. Aufl., Hamburg
- Wild, R. (1982): Literatur im Prozeß der Zivilisation. Entwurf einer theoretischen Grundlegung der Literaturwissenschaft. Stuttgart

Internetquellen

- Goldmann, S. (2011): Das Magazin zur Erfahrungsseelenkunde als ein Lesebuch für Gelehrte und Ungelehrte. URL: <http://telota.bbaw.de/mze/#>
- Nübel, B. (2004): Karl Philipp Moritz. Der kalte Blick des Selbstbeobachters. In: Goethezeitportal. URL: http://www.goethezeitportal.de/db/wiss/moritz/nuebel_selbstbeobachter.pdf

Rezensionen

Rezensionen

Arndt Ahlers-Niemann/Edeltrud Freitag-Becker (Hg.)

Netzwerke – Begegnungen auf Zeit: Zwischen Uns und Ich

EHP – Verlag Andreas Kohlhage,
Bergisch-Gladbach 2011, 208 Seiten,
38,00 Euro, ISBN 978-3-89797-073-1

Wenn sich Beratungsexpert/inn/en mit Netzwerken beschäftigen, dann ist dies auch ein Anzeichen dafür, dass Netzwerke eine gesellschaftlich anerkannte Sozialform und zugleich Quelle von subjektiven und sozialen Unsicherheits-, Ungewissheits- und Diversitätserfahrungen sind. So setzt der Sammelband einen Kontrapunkt zu den überwiegend anzutreffenden Publikationen, die die Klärung von Strukturen, Organisationsweisen und der spezifischen Rationalität von Netzwerken im Visier haben. Stattdessen setzen die Autor/inn/en des Bandes mehr oder weniger eng an der Erfahrungswirklichkeit derjenigen an, die in Netzwerken handeln und/oder selbst am Aufbau von Netzwerken beteiligt sind. Dabei wird kein Anspruch auf systematische Begründung und empirische Entfaltung der netzwerkspezifischen Erfahrungswirklichkeit(en) erhoben. Vielmehr wird die Vielfältigkeit und Vielschichtigkeit der Beiträge betont, deren Hintergründe „von persönlicher Geschichte bis zu philosophischer Betrachtung, von mythischen Zugängen bis hin zu politischen Verstrickungen“ reichen und in dieser Weise „Erlebtes, Konkretes und Reflektiertes mit wissenschaftlichen Erkenntnissen, subjektiven Erfahrungen und persönlicher Netzwerkkompetenz“ verbinden (S. 18).

So finden verschiedenste Netzwerke im Sammelband Berücksichtigung: Der „Kölner Klüngel“ (Frank Überall), persönliche (Frauen-)Netzwerke (Verena Bruchhagen), politische Kommunikation im Internet (Antje Schrupp), Berater/innen-Netzwerke im Bereich der Unternehmensentwicklung

(Edeltrud Freitag-Becker), Netzwerke von Führungskräften im Krankenhaus (Beatrice Conrad), Netzwerkbildungen im Zusammenhang mit Mentoring und Übergangsmanagement (Barbara Baumann), Netzwerkbeziehungen als Formen der Community-Bildung (Ulrich Beumer) sowie die Netzwerke von Führungskräften im Bereich der Berufsbildung (Arndt Ahlers-Niemann/Kate Dempsey). Sechs der elf Beiträge orientieren sich an zum Teil nur fallspezifisch nachvollziehbaren Differenzenerfahrungen, die das Handeln in Netzwerken rahmen und begleiten: „Feste und lose Kopplung“, „Vertrauen und Kontrolle“, „Kooperation und Korruption“, „Differenz und Diversität“, „Mainstream und Nische“, „Mentoring und Networking“. Darüber hinaus werden zum einen die psychodynamische, angstabwehrende Funktion von Netzwerkbeziehungen, zum anderen der verführerische Charakter von Netzwerken sowie damit verbundene Hoffnungen und Enttäuschungen in der Netzwerkpraxis thematisiert.

Ergänzend liefern Harald Payer und Achim Loose theoretische Einordnungen der Netzwerkthematik. Payer konturiert Netzwerke als Antwort auf die Krise der Organisation als zentrale und hierarchisch gesteuerte Sozialform und hebt hierzu Netzwerke als offene, kooperative und dezentral gesteuerte Sozialformen hervor. Loose fokussiert die spezifische Qualität von sozialen Beziehungen im Netz, die er zwischen den Polen von (blindem) Vertrauen und (umfassender) Kontrolle als entscheidungsabhängig vertrauensvolle Beziehungen kennzeichnet. Den Abschluss des Sammelbandes bildet ein von den Herausgebern verfasster Beitrag. Auf der Basis eines „Wertequadrats“, das „Vorsicht“, „Vertrauen“, „paranoides Misstrauen“ und „naive Vertrauensseligkeit“ als Werte und Gegenwerte ausweist, wird ein Profilbogen als Instrument zur Ermittlung der je eigenen Kompetenzen im Umgang mit und der Gestaltung von sozialen (Netzwerk-)Beziehungen vorgestellt.

Insgesamt gelingt es den – allesamt eingängig und spannend geschriebenen – Beiträ-

gen so, die in der wissenschaftlichen Netzwerkdiskussion nur allzu oft vernachlässigte Tatsache, dass mit Netzwerken nicht nur Komplexitätsprobleme bearbeitet, sondern zugleich auch fragmentierte, mehrdeutige subjektive und soziale Erfahrungswirklichkeiten geschaffen werden, in den Blick zu rücken. Die subjektiven, also auch ethisch und emotional berührenden Erfahrungen, Verarbeitungsweisen und Perspektiven der „Netzwerker/innen“ werden in den Mittelpunkt gerückt, wodurch die Netzwerk-Wirklichkeit eine „tiefenscharfe“ und realistische Ausleuchtung erfährt, die der wissenschaftlichen Netzwerkdiskussion und -forschung zweifellos Impulse für weiterführende empirische Forschungen vermitteln kann.

Den Leser/inne/n in der Netzwerkpraxis kann das Buch eine Unterstützung sein – zumindest soweit es um die Frage geht, ob tagtäglich erfahrbare Ungleichzeitigkeiten, Unordnung und Widersprüche sowie damit einhergehende Verunsicherungen bezüglich der eigenen Wahrnehmung und des Handelns nur die eigene Person betreffen. Wir können beruhigt sein: In der Netzwerkgesellschaft betrifft es alle. Und vielleicht ist die Allgegenwart dieser Erfahrung der Anstoß für die Entwicklung von veränderten, reflexiven Formen des Miteinanders. Die Beiträge des Buches lassen darauf hoffen.

Karin Dollhausen

Sabine Digel/Annika Goeze/Josef Schrader

Aus Videofällen lernen

Einführung in die Praxis für Lehrkräfte,
Trainer und Berater

W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld 2012,
170 Seiten, 24,90 Euro,
ISBN 978-3-7639-4661-7

Der Einsatz von komplexen und authentischen Videofällen in der pädagogischen Aus- und Fortbildung ist, begünstigt durch die Veralltäglichsung digitaler Technologien,

ein vielversprechendes Thema. Das vorliegende Buch entstammt dem Projekt „Förderung der Kompetenzentwicklung von Lehrenden mit Hilfe eines Online-Fall-Laboratoriums“, welches am Tübinger Lehrstuhl von Josef Schrader durchgeführt wurde. Das Buch definiert sich selbst als „Ratgeberband“ und richtet sich im Unterschied zu dem bereits 2010 publizierten Werk „Medien-gestützte Fallarbeit“ (Schrader/Hohmann/Harz 2010, rezensiert im Report 2/2011) an eine eher praxis- und anwendungsorientierte Leserschaft. Es will Leser/innen in die Lage versetzen, die bereits online zur Verfügung stehende Videofall-Plattform produktiv einsetzen zu können und bietet dazu viele nützliche Informationen und Überlegungen zur didaktischen Rahmung entsprechender Videofall-Einsätze.

Das Buch ist in fünf Kapitel gegliedert. Im ersten und zweiten Kapitel des Buches werden die Grundlagen zur Konzeption des Projekts, zur Kompetenzentwicklung und zu konkreten Entscheidungen bei der Konzeption und Umsetzung des Online-Fall-Laboratoriums dargestellt. Die Kapitel sind dabei konsequent mithilfe konkreter Fragen untergliedert – z.B.: „Was kann man aus Videofällen nicht (so gut) lernen?“, „Warum ist neben der individuellen Auseinandersetzung mit dem Fall auch Kleingruppenarbeit sinnvoll?“ Die Antworten umfassen oft eine halbe oder dreiviertel Seite; einige bestehen auch aus etwas längeren Textabschnitten. Tiefgreifende wissenschaftliche Auseinandersetzungen darf man nicht erwarten, doch die Autorinnen und der Autor bemühen sich um Differenziertheit, verweisen auf Literatur und verdeutlichen ihre Positionen in verständlicher Sprache.

Das dritte Kapitel bildet das Herzstück des Buches. Hier wird das Online-Fall-Laboratorium in sämtlichen Facetten anschaulich vorgestellt. Die Informationen sind umfassend und hilfreich für alle Personen, die mit dieser Plattform arbeiten möchten. Auf über 60 Seiten werden Aufbau und Inhalte, die verschiedenen Nutzergruppen und Nutzungsmöglichkeiten sowie didaktische und

technische Optionen zur Arbeit vorgestellt. Die Aufbereitung ist anschaulich und oft mit konkreten und nützlichen Hinweisen bereichert; die Nutzungsmöglichkeiten werden umfassend dargestellt. Auch für die Erstellung eigener Videofälle werden detaillierte Hinweise gegeben.

Im vierten Kapitel werden Erfahrungen mit dem Einsatz des Online-Fall-Laboratoriums im Bereich der Erwachsenen-/Weiterbildung, der Lehrerbildung und der Hochschule dokumentiert. Die Darstellungen, die konkrete Ablaufschemata beinhalten, verdeutlichen, dass die Videofallarbeit durchaus unterschiedlich gestaltet werden kann. Ein kurzes Abschlusskapitel gibt einen Ausblick auf mögliche Weiterentwicklungen.

Die Handlungsorientierung steht im Zentrum dieses anschaulichen Buches. Leser/innen werden an die Möglichkeiten der Nutzung des komplexen Online-Fall-Laboratoriums herangeführt. Insbesondere für Personen, die sich Online-Angebote nicht primär durch Ausprobieren erschließen mögen, liegt hiermit ein gutes Einführungsbuch vor. Eine Reihe wichtiger Fragen, die im Kontext der Videofallarbeit entstehen, werden angesprochen; didaktische Überlegungen werden ebenfalls eingebracht. Man darf, wie bereits formuliert, keine falschen Maßstäbe anlegen. Das vorliegende Buch zielt nicht auf die Weiterentwicklung des fachwissenschaftlichen Diskurses, es will das vorgestellte Konzept fallbasierten Lernens auch nicht in kritischer Auseinandersetzung mit grundlegenden Theorien oder didaktischen Modellen des Lehrens oder Lernens argumentativ begründen. Wer eine solche Erwartung an das Buch herantrüge, wäre enttäuscht. Gemessen an der Intention, ein Praxisbuch zur Nutzung des Online-Fall-Laboratoriums zu sein, darf das Buch als gelungen bezeichnet werden. Es bietet gut und strukturiert aufbereitete Informationen, konkrete Hilfen und didaktische Anregungen zum Umgang mit der komplexen Plattform.

Petra Grell

Reinhold Hedtke

Konzepte ökonomischer Bildung

Wochenschau Verlag, Schwalbach 2011,
93 Seiten, 12,80 Euro;
ISBN 978-389974658-7

Der Streit innerhalb der ökonomischen Bildung um die Frage, welche Inhalte und Themen ein ökonomisch geprägtes Curriculum behandeln soll, ist alt (Schlösser 2001: Ökonomische Bildung, Wirtschaftsdidaktik, Wirtschaftswissenschaft. In: JSSE, H. 2) und wird häufig als Politikum betrachtet. Denn die Frage, welche ökonomische Bildung an allgemeinbildenden Schulen notwendig und wünschenswert ist, wird schon allzu lange unrechtmäßig mit der Diskussion verknüpft, ob ökonomische Bildung überhaupt zu fordern sei und wenn ja, ob in Form eines eigenen Schulfaches oder als „Ankerlösung“. So hegen die Autoren, die für ein eigenes Fach eintreten, zum Teil die taktische Befürchtung, dass mit der Diskussion um das „Wie“ und um das „Was“ letztlich ein bildungspolitisches Ergebnis erreicht wird, zu dem sich in einer Diskussion um das „Ob“ niemand bekennen würde – die Erhaltung des Status quo, also die Integration ökonomischer Inhalte in ein sozialwissenschaftliches Curriculum. „Wie“ und „Ob“ lassen sich leider in dieser fachlichen und politischen Diskussion nicht so leicht voneinander trennen, da die Einführung eines neuen Schulfaches eine Veränderung der Stundentafel nach sich ziehen und dies z.B. auch zu Veränderungen in der Lehrerbildung führen würde.

Nur Kenner dieser politischen Hintergründe können das Buch von Reinhold Hedtke und dessen Aussagen einordnen und seine Argumentationslogik verstehen. So verfolgt er mit seinem Ansatz, „die typischen Konzepte für ökonomische Bildung in zugespitzt geordneter und verständlicher Form vorzustellen und damit bewusst, thematisierbar und kritisierbar zu machen“ (S. 9), ein lohnenswertes und erstrebenswertes Ziel; um der Klarheit Willen sollte er aber seine Intention für den unbedarften Leser bereits in der Einleitung

deutlich machen. Der Autor wirft den Anhängern der kategorialen Didaktik innerhalb der ökonomischen Bildung zu Recht vor, dass sie sich stark an der Fachwissenschaft (im Wesentlichen nur an der Volkswirtschaftslehre) orientiert haben und die Struktur der Disziplin (Bruner, J.S. (1970): Die Wichtigkeit der Struktur. In: Tütken, H./Spreckelsen, K. (Hg.): Zielsetzung und Struktur des Curriculum. Frankfurt a.M., S. 67–77) die Struktur der Bildung prägt (S.24). Aus den fachwissenschaftlichen Stoffkategorien sollten aber im Sinne der Klafkischen kategorialen Didaktik fachdidaktische Kategorien – sogenannte Bildungskategorien – werden, „als die in den Sachgehalten (Wissenschaften) vorausgesetzten bereichsspezifischen Normstrukturen oder Sollensgehalte, die sich das Selbst [der Schüler] im Bildungsgespräch erarbeitet“ (Derbolav 1960: Versuch einer wissenschaftstheoretischen Grundlegung der Didaktik. In: Zeitschrift für Pädagogik. 2. Beiheft, S.27). Dieser Schritt, und hier ist Hedtke zuzustimmen, ist allerdings nicht durchweg gelungen (S.27f.).

Auch die von Hedtke angeführten Ansätze „paradigmatischer ökonomischer Bildung“ (S.31ff.) mit der Hervorhebung des Akteursmodells als typisch ökonomische Denkweise und mit den Ansätzen, die die neue Institutionenökonomik als Denkweise ins Zentrum ökonomischer Bildung stellen, entspringen weitestgehend einem rein fachwissenschaftlichen Impetus und nicht einer fachdidaktischen Argumentation. Die Frage ist allerdings, was ökonomische Bildung auszeichnet. Einen Erklärungsansatz hierzu liefern Schlösser und Schuhen (2011: Ökonomische Grundbildung. In: Siegener Beiträge zur ökonomischen Bildung, H. 4) mit ihren Vorschlägen zu einer ökonomischen Grundbildung und den drei Grunderfahrungen ökonomischer Bildung (Schuhen i.Ersch.: Ökonomische Bildung. Stuttgart). In Übereinstimmung mit Hedtke wird deutlich, dass ökonomische Bildung alles andere als die Verkürzung einer Fachwissenschaft ist. Es geht nicht um deren Abbildung, aber Aufgabe einer jeden Fachdidaktik ist es,

die einer Fachwissenschaft typischen Denk- und Erklärungsmuster sowie deren Sprache und Darstellungsform zu vermitteln (Klafki 1976: Lehrerausbildung – Erziehungswissenschaft, Fachdidaktik, Fachwissenschaft. In: Roth (Hg.): Handlexikon zur Erziehungswissenschaft, München, S.275).

Der von Hedtke entwickelte Ansatz steht in der Tradition der sozialwissenschaftlichen Bildung, wie sie bspw. das Bundesland Nordrhein-Westfalen im Schulkanon implementiert hat. Hedtke verfolgt einen, wie er ihn nennt „pluralistischen Ansatz“, der keiner Disziplin eine prinzipielle Vorrangstellung einräumt (S.9). Diesen Ansatz verbindet er mit der Tradition des Ansatzes der Lebensweltorientierung, wobei als konstitutives Prinzip (S.47) die Problemorientierung als allgemeine Methodologie der Wissensk Konstruktion hinzutritt. Schlüsselprobleme werden zum Anker, und im Unterricht lernt man, „dass Situationen, Probleme und Institutionen erst dadurch zu ‚wirtschaftlichen‘ werden, dass sie kollektiv oder individuell, habituell oder intendiert als solche betrachtet, definiert, interpretiert, vereinbart oder konstruiert werden“ (S.53). Hedtke spricht in diesem Zusammenhang von einem konstruktivistischen Ansatz wirtschaftlicher Bildung, die „bezugsdisziplinär und paradigmatisch offen“ (S.53) für Kooperationen unter den sozial- und kulturwissenschaftlichen Fächern ist. Man kann diesem Ansatz, wie Hedtke selbst einräumt, Konturenlosigkeit und Beliebigkeit vorwerfen. Er selbst sieht aber gerade in seinem Vorgehen, den Realitätsbereich Wirtschaft zu rekonstruieren und typische Problemlagen herauszuarbeiten, um mit Hilfe theoretischen Wissens die realen Probleme deuten und analysieren zu können, eine der wesentlichen Stärken dieses Ansatzes. Dass dabei die Kontroversität als Prinzip der politischen Bildung nicht fehlen darf, scheint selbstverständlich.

Inwieweit dieser Band ein fachdidaktischer Kompass (S.9) für Referendare, Lehrende oder Fachleiter darstellen kann, bleibt dem Leser überlassen. Der Politikdidaktiker

wird ähnlich dem Wirtschaftsdidaktiker seine Probleme mit Hedtkes integrativem Ansatz haben – aber es lohnt sich, sich näher und intensiver damit auseinanderzusetzen.

Michael Schubert

Rosemarie Klein/Gerhard Reutter/Dieter Zisenis (Hg.)

Bildungsferne Menschen – menschenferne Bildung?

Grundlagen und Praxis arbeitsbezogener Grundbildung

Institut für angewandte Kulturforschung e.V., Göttingen 2011,
GiWA-Schriftenreihe Grundbildung in
Wirtschaft und Arbeit – mehrperspektivisch,
Band 4, 286 Seiten, 29,90 Euro,
ISBN 978-3-9814152-0-9

Arbeitsbezogene Grundbildungskonzepte von Erwachsenen sind das Schwerpunktthema der vierten Ausgabe der GiWA-Schriftenreihe. Ausgangspunkt für den Sammelband sind die Ergebnisse des nationalen Verbundprojekts „Grundbildung in Wirtschaft und Arbeit – mehrperspektivisch“ (GiWA) und des europäischen Innovationstransferprojekts „Berufs- und arbeitsnahe Grundbildungskonzepte und -tools für Gruppen mit besonderen Schwierigkeiten auf dem Arbeitsmarkt“ (BAGru). Im Rahmen des GiWA-Projekts Konzepte arbeits(-platz)-naher Grundbildung wurden für unterschiedliche Zielgruppen (z.B. Migrant/inn/en in der Altenpflege) entwickelt und erprobt. Die europäischen Perspektiven speisen sich aus dem Leonardo-da-Vinci-Projekt BAGru, dessen zentraler Bestandteil der Transfer der GiWA-Ergebnisse in die spezifischen nationalen, bildungssystemischen und institutionellen Handlungskontexte war. Das Hauptanliegen der Autor/inn/en besteht darin, aufzuzeigen, „wie es gelingen kann, Bildungsangebote individualisiert, bestärkend und unter Berücksichtigung des Eigen-

Sinnes von Subjekten zu gestalten“ (S. 5). Der Textaufbau wird durch vier inhaltliche Abschnitte geprägt: Im ersten Abschnitt nehmen die Herausgeber Klein und Reutter eine kurze theoretische Hinführung zum Thema vor, setzen sich kritisch mit dem zentralen Teilbegriff „arbeitsbezogene Grundbildung“ auseinander und reflektieren arbeitsmarktpolitische Voraussetzungen für Grundbildung. Der zweite Abschnitt widmet sich den fünf Teilprojekten des GiWA-Verbundprojekts.

Zentraler pädagogischer Handlungsansatz in allen Praxisprojekten ist die Beratung. Die im Fokus stehenden Zielgruppen, ihre jeweiligen Kontexte und auch die Ziele der Grundbildungskonzepte sind jedoch unterschiedlich. Arbeitsplatzbezogene Grundbildung richtet sich in den Beiträgen von Behlke/Klein und Roßmann an Mitarbeitende mit Migrationshintergrund sowie geringqualifizierte (ältere) Mitarbeitende in Einrichtungen der Altenhilfe. Geleitet von dem Ziel, Grundbildungsarbeit in die Personalentwicklung zu integrieren, beschreibt Roßmann in ihrem Beitrag die mit diesem Vorhaben verbundenen Herausforderungen und gibt den in der Bildungsberatung Tätigen Empfehlungen, wie eine nachhaltige Verankerung gelingen kann. Behlke und Klein lösen sich von traditionellen Vorstellungen einer Alphabetisierung im Sinne einer Verbesserung von „Lesen, Schreiben, Verstehen, Sprechen“ und stellen ein Angebot für Migrant/inn/en vor, das auf die Entwicklung kommunikativer und arbeitsplatzbezogener Kompetenzen zielt. Um die Zielgruppe der Migrant/inn/en geht es auch im Beitrag von Arajärvi und Drubig. Das Ziel, die Schriftsprachkompetenz dieser Zielgruppe durch muttersprachliche Lernbegleiter/innen zu erhöhen, wird hier über die Ausbildung von Netzwerken zwischen Migranten-Communities und deutscher Wohnbevölkerung verwirklicht. Vor dem Hintergrund ihrer Projekterfahrungen in einem mittelständischen Unternehmen in der Automobilzuliefererindustrie beschreiben Neumann und Pomsel in ihrem Beitrag Erfolgsbedingungen für die

Entwicklung von Weiterbildungsangeboten für geringqualifizierte Produktionsmitarbeitende. Neumann, Pomsel, Stanik und Zisenis widmen sich dem spezifischen Handlungsfeld der Agentur für Arbeit bzw. der ARGE. Auf der Basis von zwei Projekten in sogenannten Ein-Euro-Job-Maßnahmen verdeutlichen die Autoren, welche Anforderungen an das pädagogische Personal in der Bildungsarbeit mit Langzeitarbeitslosen gestellt werden. Im Zentrum steht hier ein Grundbildungsangebot (Alpha KU), das aufgrund seines überzeugenden Ansatzes im Jahr 2011 mit dem Preis für Innovation in der Erwachsenenbildung ausgezeichnet wurde.

Grundlage für den dritten Abschnitt „Einspruch“ bilden die Projekterfahrungen mit Multiplikatorenschulungen von Mitarbeitenden in drei verschiedenen ARGE in Ostdeutschland. Im einzigen Beitrag dieses Abschnitts zeigt Lilo Dorschky auf, wie unterschiedlich Mitarbeitende der ARGE bei der Identifizierung von und beim Umgang mit funktionalem Analphabetismus umgehen.

Die Ergebnisse aus den drei Fallstudien der europäischen Transferteilprojekte sind zentraler Bestandteil des letzten Abschnitts. Im Beitrag von Reš (Slowenien) wird auf der Basis verschiedener Methoden der Bedarfsanalyse aufgezeigt, wie ein über das Projekt hinaus bestehendes Grundbildungsangebot für Angestellte mit intellektuellen Defiziten aufgebaut wurde. Ausgehend von der Erfahrung, dass dauerhaft arbeitslose Menschen vielfach kein Selbstvertrauen mehr haben, stellt Hansson (Schweden) einen stärkenorientierten Ansatz vor, bei dem es vordergründig um den Aufbau von Vertrauen und Selbstbewusstsein geht. Der Transfer von Ergebnissen aus dem GiWA-Projekt wird im Rahmen des Beitrags von Rives/Rouquié (Frankreich) am deutlichsten herausgestellt. Bei der Anwendung von Methoden zur Kompetenzerfassung von Beschäftigten in der Altenpflege wird hier der Ansatz, professionelle Lernberater/innen in den Prozess miteinzubinden, übernommen.

Arbeitsbezogene Grundbildungsangebote wurden in der Erwachsenenbildungs-

forschung bislang wenig untersucht. Ein Grund für den hier bestehenden Forschungsbedarf liegt vermutlich darin, dass Grundbildung nur selten Bestandteil betrieblicher Personalentwicklung ist. Der hier vorgestellte Sammelband weist eindrücklich auf die Bedeutung dieses Themas hin und liefert mit seinen verständlich dokumentierten Praxisbeispielen vielfältige Erkenntnisse über strukturelle Voraussetzungen, Zugänge und Grenzen von arbeitsnaher bzw. arbeitsplatznaher Grundbildung. Ein besonderer Reiz des Sammelbandes liegt in der Mehrperspektivität. Die Autor/inn/en hatten den Anspruch, dass alle Beiträge sowohl die Zielgruppe als auch die Organisationen in den Blick nehmen und die nationalen Projekterfahrungen in europäische Kontexte transferieren. Dieser Anspruch geht leider etwas zu Lasten der Systematik des Sammelbandes. Nicht immer erschließt sich die Abfolge der Beiträge. Auch werden die einzelnen Teile des Gesamtprojekts nur in Ansätzen aufeinander bezogen. Ausgehend von dem gemeinsamen Anliegen für mehr Bildungsgerechtigkeit, stellen die Beiträge jedoch eine wichtige Ergänzung in der Diskussion um inkludierende Angebote in der betrieblichen Weiterbildung dar. Der Sammelband ist daher insbesondere allen Praktiker/innen in der arbeitsmarktnahen Grundbildungsarbeit sehr zu empfehlen.

Katrin Hülsmann

Ingrid Miethe/Hans-Rüdiger Müller (Hg.)

Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie

Verlag Barbara Budrich, Opladen/Berlin/
Toronto 2012,
311 Seiten, 33,00 Euro,
ISBN 978-3-86649-405-3

Die sozialwissenschaftlichen Disziplinen verfügen mittlerweile über ein vielfältiges Repertoire an elaborierten Methoden und Ansätzen der qualitativen, empirischen So-

zialforschung. Auf hohem Niveau werden methodologische Diskussionen über Gütekriterien, Verallgemeinerbarkeit und Reichweite geführt. Häufig geschieht dies mit einem auf die Methode fokussierten, transdisziplinären Zugriff, so dass disziplinspezifische Sichtweisen in den Hintergrund treten. Dann, so die Herausgebenden des vorliegenden Bandes, werde vernachlässigt, dass Forschung „mit der Wahl ihrer methodischen Zugänge zugleich ihr Gegenstandsfeld konstruiert und damit den disziplinären oder interdisziplinären Fragehorizonten eine spezifische Signatur verleiht“ (S.9). Mit Blick auf die Erziehungswissenschaften stellt sich die Frage, wie sich einerseits die durch solche Forschung gewonnenen Erkenntnisse „zu den genuinen Grundproblemen, Gegenstandsmodellierungen und Reflexionshorizonten“ (S.10) der Disziplin verhalten und wie andererseits eine eigenständige, spezifisch erziehungswissenschaftliche Forschung realisiert werden kann, die zudem interdisziplinär anschlussfähig ist (ebd.).

Entsprechend dieser leitenden Fragestellungen sind die Beiträge des Bandes, der in der Folge einer Tagung der Kommission „Qualitative Bildungs- und Biographieforschung“ der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) im September 2010 entstanden ist, angeordnet.

Der erste Teil des Buches umfasst Beiträge, die aus der bildungstheoretischen Richtung kommend Anschluss an die Ansätze und Methoden empirischer Forschung suchen. Dominik Krinninger und Hans-Rüdiger Müller etwa entwickeln in ihrem Beitrag am Beispiel tranformationstheoretischer und anerkennungstheoretischer Näherungen an Bildung, die häufig implizit normative Setzungen transportieren, die Kritik an einer tendenziellen Nicht-Beachtung normativer Aspekte in gegenwärtigen bildungstheoretischen Diskursen sowie der daran anschließenden empirischen Forschung. Dabei sei Nicht-Beachtung keineswegs gleichzusetzen mit normativer Neutralität. Die Autoren leiten daraus die Forderung nach einer „reflexiven Normativität“ ab, die den For-

schungsprozess in all seinen Aspekten von Anfang an begleiten sollte (S.68).

Der zweite Teil versammelt Beiträge von empirisch Forschenden, die sich vor dem Hintergrund eines profunden Methodenverständnisses mit den theoretischen Bezügen spezifischer Methoden auseinandersetzen, sich also auf die bildungstheoretischen Diskurse zubewegen. Ingrid Miethe geht dabei der Frage nach, wie eine der grundlegenden Methodologien der empirischen Sozialforschung, die Grounded Theory, dem Anspruch der Theoriegenerierung gerecht werden kann, wenn gleichzeitig bildungstheoretische Konzepte miteinbezogen werden. Vor dem Hintergrund der Forschungskonzeption von John Dewey wird das Verhältnis von Empirie und Theorie reflektiert. Es werden konkrete Bedingungen für eine bildungstheoretisch informierte Grounded Theory abgeleitet, die ihrem Grundanliegen, der Theoriegenerierung, dennoch gerecht zu werden vermag.

Der dritte Teil des Bandes illustriert die vorangegangenen Überlegungen, indem zentrale Topoi der qualitativen Bildungsforschung aufgegriffen werden. Arnd-Michael Nohl bspw. setzt sich vor der Folie des amerikanischen Pragmatismus mit dem Bildungsgehalt der „Dinge“ in praktischer, theoretischer und empirischer Perspektive auseinander. Der Band schließt mit einem Beitrag von Jochen Kade und Sigrid Nolda, der sich aus biographietheoretischer Sicht mit der Frage befasst, wie Bildungsprozesse Gestalt annehmen. Die Autoren führen dazu die Kategorien „Biographie“ und „Karriere“ als Pole ein, zwischen denen sich bildungsrelevante Aspekte des individuellen Subjekts einerseits und kultureller Deutung andererseits verorten lassen.

Es ist das Ziel des Buches, „der aktuellen Diskussion über das Verhältnis von Bildungsforschung und Bildungstheorie im Allgemeinen wie auch dem Programm einer theoretisch fundierten qualitativen Bildungs- und Biographieforschung produktive Impulse geben zu können“ (S.15). Während der Buchtitel die erste Zielsetzung in den Mittelpunkt zu rücken scheint, werden die Beiträge eher

dem zweiten Aspekt gerecht. Die Auseinandersetzung mit dem Verhältnis von Bildungsforschung und Bildungstheorie vollzieht sich vor allem vor dem Hintergrund anerkennungstheoretischer und transformationstheoretischer Zugänge. In zahlreichen Beiträgen wird methodisch Bezug auf eine bildungstheoretisch fundierte Biographieforschung genommen, wie sie von Rainer Kokemohr und Winfried Marotzki begründet und etwa von Hans-Christoph Koller, Arnd-Michael Nohl, Jenny Lüders oder Florian von Rosenberg, die z.T. auch Autoren des Bandes sind, weitergeführt wurde und für die die von Ralf Bohnsack entwickelte „Dokumentarische Methode“ maßgeblich ist. Andererseits regen Beiträge wie die von Krinninger/Müller oder Miethe dazu an, grundsätzliche Fragen an das Verhältnis von Theorie und Empirie zu stellen, wobei argumentiert wird, dass „theoretische Sensibilität“ keinen Widerspruch zu qualitativer Bildungsforschung darstellen muss (S. 154). Insgesamt bedienen sich die Beiträge einer nicht immer leicht zu lesenden, aber durchaus anregenden Sprache. Der Band ist für eine methodisch und bildungstheoretisch informierte Leserschaft zu empfehlen. Besonders ertragreich ist die Lektüre für die Auseinandersetzung mit den Möglichkeiten einer theoretisch fundierten qualitativen Bildungs- und vor allem Biographieforschung.

Anita Pachner

Bernhard von Rosenblatt/Frauke Bilger (Hg.)

Weiterbildungsbeteiligung 2010

Trends und Analysen auf Basis des deutschen AES

W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld 2011,
286 Seiten, 49,90 Euro,
ISBN 978-3-7639-6906-9

Der Band enthält die vertiefenden Analysen zur Erhebung über das Weiterbildungsverhalten (AES-Adult Education Survey) in Deutschland aus dem Jahr 2010. Ein Konsor-

tium aus vier Instituten¹ wurde dafür vom Bundesministerium für Bildung und Forschung beauftragt. Das Werk ist gleichzeitig eine Einführung in die Erhebung, eine vertiefende Analyse des Weiterbildungsverhaltens der 18- bis 64-jährigen Bevölkerung und ein Nachschlagewerk und erfüllt diese drei Funktionen sehr gut. Es ist sehr übersichtlich gegliedert, enthält die zentralen Definitionen, gut aufbereitete graphische Übersichten, und zu jeder Thematik eine kurze Zusammenfassung der Hauptegebnisse für Politiker/innen.

Der Schwerpunkt liegt auf der Beschreibung der Situation, auch Kernpunkte der Entwicklung 1979–2010 und Vergleiche mit ausgewählten Ländern der EU werden gestreift und Erklärungsfaktoren für die Weiterbildungsbeteiligung werden ansatzweise getestet. Sehr vorsichtig bieten die Autor/innen auch Bewertungen an, die von den Grundsätzen eines gerechten und ausreichenden Zuganges der verschiedenen gesellschaftlichen Gruppierungen zur Weiterbildung geleitet sind. Die Basis bildet eine Befragung von etwa 7.000 zufällig ausgewählten Personen, die in einem methodischen Anhang von Frauke Bilger in Grundzügen beschrieben und dokumentiert wird.

Die Aufbereitung erfolgt in vier Teilen. Der erste Teil beschreibt die Weiterbildungsbeteiligung im engeren Sinne nach Lernaktivitäten, zeitlichem Umfang und sozialen Unterschieden wie Geschlecht, Alter, Migrationshintergrund, geringe Qualifikation und Arbeitslosigkeit. Im Zeitvergleich stagniert die Beteiligung seit den großen politischen Diskussionen um Lifelong Learning bei etwas über 40 Prozent, während sie sich vorher 1979–1997 ohne Getöse von einem Ausgangswert bei 20 Prozent etwa verdop-

1 TNS Infratest Sozialforschung in München, DIE Deutsches Institut für Erwachsenenbildung in Bonn, IES Institut für Strukturforschung und Entwicklungsplanung in Hannover und HKF Helmut Kuwan Sozialwissenschaftliche Forschung und Beratung in München; außer den Herausgeber/innen haben Dieter Gnahs, Josef Hartmann, Helmut Kuwan und Sabine Seidel Beiträge geleistet.

pelt hat. Ein weiteres Phänomen besteht in einer stärkeren Steigerung der Beteiligung der jungen (50- bis 64-jährigen) Älteren im Vergleich zu den 19- bis 34-Jährigen, die ebenfalls vor der Ausrufung des Lifelong-Learning stärker war als nachher. Im internationalen Vergleich ist die Beteiligung der niedrigen Bildungs- und Berufsgruppen in Deutschland besonders gering.

Der zweite Teil versucht Strukturen des Weiterbildungsmarktes nach drei großen Kategorien zu identifizieren: Betriebliche Weiterbildung, individuelle berufsbezogene Weiterbildung und nicht-berufsbezogene Weiterbildung. Hier zeigen die Befunde die hohe Verflechtung von Angeboten der Unternehmen mit den klassischen Weiterbildungsinstitutionen (die Unternehmen bzw. Arbeitgeber/innen sind bei 60–75% der Aktivitäten involviert; die Weiterbildungsanbieter/innen decken bei der betrieblichen Weiterbildung ca. 30% und bei der individuellen beruflichen Weiterbildung ca. 60% des Volumens ab).

Im dritten Teil geht es um Motive, Barrieren, Kosten und Erträge und der vierte Teil vergleicht die Weiterbildung i.e.S. mit anderen Formen wie Wiederaufnahme regulärer Bildung, informellem Lernen und Fernunterricht/E-Learning. Auch zwei ausgewählte Schlüsselkompetenzen (IKT und Fremdsprachen) werden untersucht.

Die Untersuchung bietet in den Bereichen des informellen Lernens, der Erfassung von Fernunterricht/E-Learning und der Schlüsselkompetenzen wichtige empirisch gestützte Beiträge zur konzeptionellen Diskussion und zur Weiterentwicklung der EU-weiten AES-Erhebung (www.statistiques.public.lu/en/surveys/espace-households/education-adults/index.html).

Einige Aspekte der aktuellen Bearbeitung sind diskussions- bzw. kritikwürdig. Die Entwicklung der Beteiligung nach Altersgruppen wird von den Autor/inn/en sehr generös in dem Sinne interpretiert, dass „der Einfluss des Alters auf die Weiterbildungsteilnahme verschwindet oder sich marginalisiert (Gnahs/v. Rosenblatt, S. 81), während dies in den Ergebnissen nicht so klar ersichtlich ist; insbe-

sondere wird der größte Teil der Älteren² gar nicht erfasst, wie die Autor/inn/en auch selbstkritisch anmerken. Ein zweiter genereller Kritikpunkt in methodischer Hinsicht besteht darin, dass bei den deskriptiven Analysen und Darstellungen keine statistischen Irrtumswahrscheinlichkeiten angegeben werden, die bei bestimmten Aspekten die Beschreibungen relativieren könnten (z.B. bei der Entwicklung der altersspezifischen Teilnahmequoten). Im Kapitel über die Strukturen des Weiterbildungsmarktes sind die verschiedenen Formen der Involvierung der Unternehmen und der Verflechtungen mit den Weiterbildungsinstitutionen teilweise schwer überblickbar. Die gesamte Analyse konzentriert sich auf die berufsbezogene Weiterbildung und widmet dem früher „allgemeine Erwachsenenbildung“ genannten Sektor der nicht-beruflichen Erwachsenenbildung nur sehr wenig Raum. Hier wird angesichts der Betonung der starken Verflechtungen mit dem Feld der beruflichen Weiterbildung die eigenständige gesellschaftliche und kulturelle Bedeutung der „allgemeinen“ und „nicht-beruflichen“ Erwachsenenbildung unterschätzt und tendenziell heruntergespielt. Damit wird tendenziell dem weithin als „neoliberal“ kritisierten „wirtschaftlichen Imperialismus“ tendenziell nachgegeben.

Insgesamt handelt es sich um einen sehr wertvollen Beitrag zur empirischen Erforschung der Weiterbildung in Deutschland, von der die europäische Forschung wie auch einzelne Länder wie z.B. Österreich einiges lernen können. Die Analysen sind ausgezeichnet aufbereitet und dargestellt und für viele Zielgruppen, die derartige Ergebnisse für praktisch-politische wie auch Forschungszwecke brauchen, gut geeignet. Das Buch ist – bis auf wenige Abschnitte, wo die Klassifikationen sehr komplex werden – auch gut lesbar und somit sehr zu empfehlen.

Lorenz Lassnigg

-
- 2 Schuller, T./Watson, D. (2009): Learning Through Life: Inquiry into the Future for Lifelong Learning (IFLL). Leicester. URL: Summary: www.niace.org.uk/lifelonglearninginquiry/docs/IFLL-summary-english.pdf; Papers: www.niace.org.uk/lifelonglearninginquiry/Thematic-Papers.htm

Daniela Rothe

Lebenslanges Lernen als Programm

Eine diskursive Formation in der Erwachsenenbildung

Campus Verlag, Frankfurt a.M. 2011,
465 Seiten, 49,90 Euro,
ISBN 978-3-593-39425-1

Es war Michel Foucault selbst, der 1970 in seiner Inauguralvorlesung „Die Ordnung des Diskurses“ am Collège de France darauf insistierte: „Man muss den Diskurs als eine Gewalt begreifen, die wir den Dingen antun; jedenfalls als eine Praxis, die wir ihnen aufzwingen.“ In diesem Sinne legt Daniela Rothe in ihrer 2011 veröffentlichten Dissertation die Rekonstruktion jener gewaltigen Praxis vor, in der Lebenslanges Lernen in der Erwachsenenbildungsforschung und Bildungspolitik diskursiv formiert wird. Rothes Publikation ist somit weniger als Beitrag zur inhaltlichen Bestimmung Lebenslangen Lernens zu sehen, denn als Einblick in dessen verschlungene Konstruktionsmodi. Damit eröffnet Daniela Rothe die Möglichkeit eines gänzlich anderen Blickes auf das Lebenslange Lernen.

Im ersten Teil des Buches fokussiert die Autorin die Erwachsenenbildungsforschung und deren Bezugnahmen auf Lebenslanges Lernen. Bereits in der Einleitung wird darauf hingewiesen, dass wissenschaftliche und bildungspolitische Textsorten sich zwar erheblich hinsichtlich ihrer Interessen und Entstehungslogiken unterscheiden, während diese Differenz in Diskussionen um Lebenslanges Lernen jedoch kaum thematisiert wird. In der Beleuchtung der wissenschaftlichen Bezugnahmen arbeitet die Autorin diese Unterschiede analytisch heraus und hält zusammenfassend fest, dass „der überwiegende Anteil der Literatur in der Erwachsenenbildungsforschung (...) in einem tendenziell affirmativen Verhältnis zur bildungspolitischen Ausarbeitung des Konzepts“ (S. 167) steht. Über Forschungen werden nicht zuletzt bildungspolitische Strategien legitimiert bzw. können Bezugnahmen auf Lebenslanges

Lernen im Wettbewerb um Drittmittel eine entscheidende Rolle spielen. Eine durchlässige Grenze dieser beiden Felder deutet Rothe unter anderem als Gefährdung der Autonomie der wissenschaftlichen Disziplin.

Im zweiten Teil erarbeitet sich die Autorin in bemerkenswerter Genauigkeit das theoretische und methodische Grundgerüst für die diskursanalytische Rekonstruktion der herangezogenen bildungspolitischen Dokumente. Neben der intensiven und gezielten Auseinandersetzung mit ausgewählten Werken Foucaults ermöglicht die Autorin selbstreflexive Einblicke in die einzelnen Arbeitsschritte und -prozesse.

Die profunde Analyse der diskursiven Formation Lebenslanges Lernen im dritten Teil bietet neben einer chronologischen Betrachtung des Untersuchungszeitraumes (Dokumente von 1996 bis 2004) eine eingehendere Ausarbeitung anhand der drei zentralen Gegenstände „gesellschaftlicher Wandel“, „Lernen als Imperativ der Lebensführung“ und „Zugang zu Bildung“. In allen ausgearbeiteten Teilbereichen wird der Grundtenor ersichtlich: Lebenslanges Lernen wurde bildungspolitisch als Doktrin aufgebaut, um mit unterschiedlichen Mitteln möglichst viele Akteure aus unterschiedlichen Feldern von dessen unumgänglicher Notwendigkeit zu überzeugen. Eindrucksvoll weist Rothe eine Fülle an Mechanismen dieses Indoktrinierungsprozesses nach, etwa die Homogenisierung argumentativer Figuren, die selektive Ausweitung von Sprecherpositionen oder die strategische Verwissenschaftlichung der Bildungspolitik. Als gewissermaßen architektonische Stützpfiler der diskursiven Formation legt die Autorin u.a. die Naturalisierung gesellschaftlicher Prozesse, die Individualisierung von Veränderungspotenzialen und die vorherrschende Ausrichtung auf ökonomische Fragen frei.

Die Abschlussdiskussion im vierten Teil des Buches verdichtet die Ergebnisse nochmals und lässt kaum Zweifel an der machtvollen Gewalt der diskursiven Formation Lebenslanges Lernen. Rothes Arbeit besticht insgesamt durch eine sehr detaillierte

Analyse, die gleichzeitig allerdings dazu führt, dass gelegentlich zentrale Aussagen in der Fülle an Beschreibungen, umfassenden Bezugnahmen und fundierten Erkenntnissen etwas untergehen. Es ist Forschungspragmatisch nachvollziehbar – wenn auch aus unserer Sicht bedauerlich –, dass sich Rothes Analyse neben Dokumenten der EU in erster Linie auf bildungspolitische Dokumente in Deutschland konzentriert. Für Leser/innen in Österreich und der Schweiz bleiben entsprechende Verknüpfungen auf Vermutungen angewiesen. Was Rothe nichtsdestotrotz vorgelegt hat, ist ein empirischer Nachweis der – von kritischer Seite häufig angenommenen – strategischen Implementierung und mächtigen, gouvernementalen Wirkung bildungspolitischer Konzepte. Rothe erschließt Kontexte, die über einzelne Dokumente hinausgehen und partikuläre Aussagen als Teil eines globaleren Aussagesfeldes verstehbar machen. Nicht zuletzt wirkt der Text desillusionierend hinsichtlich der Hoffnung auf eine „freie Wissenschaft“ oder pädagogische Autonomie. Ob kritische Stimmen aber gerade aus der wissenschaftlichen Distanz, die Rothe als die „Autonomie des Feldes“ preist (S. 169), für bildungspolitische Ohren noch wahrnehmbar sind, bleibt ebenso offen wie die Frage, ob die Wahrnehmung alleine zur diskursiven Deformierung ausreichte.

Empfehlen können wir dieses Buch nicht nur jenen, die sich für diskursanalytische Herangehensweisen innerhalb der Erwachsenenbildungsforschung interessieren, sondern allen, die sich in irgendeiner Form mit lebenslangem Lernen beschäftigen. Selbst wenn je nach Interesse manche detaillierten Ausführungen dabei übersprungen werden (können), bleiben die Erkenntnisse nachvollziehbar und sehr erhellend. Rothe sei gedankt für ihren empirischen Ausweis gouvernementaler Strategien und machtvoller Diskurse, die lebenslanges Lernen so fix in unserem Leben und Denken verankert haben.

Daniela Holzer/Christoph Straka

Annette Sprung

Zwischen Diskriminierung und Anerkennung

Weiterbildung in der Migrationsgesellschaft

Waxmann Verlag, Münster 2011,
354 Seiten, 29,90 Euro,
ISBN 978-3-8309-2496-8

„Wie mit der Herausforderung Migration umgehen?“ Diese Frage wird in der pädagogischen Praxis sowie in der erziehungswissenschaftlichen Forschung seit über 30 Jahren mit steigender Intensität reflektiert. Die Erwachsenenpädagogik zählt allerdings zu jenen Bereichen, in denen zur Migrationsthematik bis dato weder ausreichend empirische Studien noch theoretische Grundlagen vorliegen.

Vor diesem Hintergrund ist es begrüßenswert, dass sich Annette Sprung in ihrem Buch dem Thema Partizipationschancen und Bedingungen der Handlungsfähigkeit mit einer Schwerpunktsetzung auf die Arbeitsmarktpartizipation sowie die Teilhabe an Weiterbildung von Personen mit Migrationshintergrund in Österreich annimmt. Der kritische Fokus der Arbeit liegt nicht, wie häufig in pädagogischen Analysen, auf der Erforschung einer bestimmten „Zielgruppe“, sondern auf den politischen Bedingungen einer Migrationsgesellschaft, welche die Handlungsfähigkeit beeinflussen und eingewanderte Menschen als „Andere“ adressieren.

Anknüpfend an Erkenntnisse aus der interkulturellen Bildungsforschung entfaltet die Autorin einen Ansatz, der auf Prozesse der Organisationsentwicklung und die Frage der Professionalisierung von Erwachsenenbildner/innen bzw. Weiterbildner/innen abzielt. Sie versteht ihre Arbeit als „Baustein zur theoretischen Fundierung einer migrations-sensiblen und rassismuskritischen Weiterbildung“ (S. 11) und fordert dabei eine rassismuskritische Weiterbildung, die alle Akteure der Weiterbildung in die Verantwortung nimmt.

Sprungs Buch gliedert sich in vier Abschnitte: Der erste Teil ist der Kontextualisierung der Handlungsfähigkeit in der Migrationsgesellschaft gewidmet. Dabei nimmt die Autorin empirische Erkenntnisse zur Weiterbildungsbeteiligung von Personen mit Migrationshintergrund in den Blick und analysiert kritisch die Entwicklungen auf dem österreichischen Weiterbildungsmarkt (S. 27–83).

Im zweiten Abschnitt stellt die Autorin ihre in Wien durchgeführten qualitativen Interviewergebnisse mit höher qualifizierten Migrant/inn/en vor, die im Rahmen eines Qualifizierungslehrganges zu Berufsorientierungs-Trainer/inne/n und Bildungsberater/inne/n ausgebildet wurden (S. 84–220).

Auf Basis dieser Studie fragt die Autorin im dritten Abschnitt nach einem möglichen Beitrag von Weiterbildung zur Handlungsfähigkeit von Migrant/inn/en, deren Partizipationschancen durch strukturelle, institutionelle und symbolische Exklusionsprozesse eingeschränkt seien. Anerkennungs- und Rassismustheorien, Bourdieus Theorie vom sozialen Raum sowie Erkenntnisse zur institutionellen Diskriminierung bilden dabei den theoretischen Rahmen der Arbeit (S. 221–261).

Im letzten Abschnitt folgt die Auseinandersetzung mit den Herausforderungen für Weiterbildungsorganisationen. Anknüpfend an Diskurse über „Diversity Management“ und „interkulturelle Öffnung“ formuliert die Autorin mögliche Entwicklungsschritte in Hinblick auf die Etablierung einer „migrationssensiblen und rassistuskritischen“ Weiterbildung (S. 262–318).

Insgesamt leistet die Habilitationsschrift einen wichtigen Beitrag zur theoretischen Debatte um Chancen der Weiterbildungspartizipation von Migrant/inn/en in Österreich und die sich daraus ergebenden Anknüpfungspunkte zur Herausforderung einer interkulturellen Öffnung von Weiterbildungseinrichtungen. Die im zweiten Abschnitt vorgestellte qualitative Studie bietet eine Fülle interessanter Einblicke in das Bildungsverhalten höher qualifizierter Migrant/inn/en in Österreich und in die Bildungsbarrieren,

die diese antreffen. Die zitierten Interviewausschnitte verdeutlichen einprägsam, dass die bisherigen Debatten über Personen mit Migrationshintergrund in vielerlei Hinsicht von ungenauen Voraussetzungen ausgehen. Diese Debatten unterstellen bspw. zu Unrecht, dass die Personen mit Migrationshintergrund zu extrem hohen Anteilen gering qualifiziert seien. Die Studie zeigt des Weiteren auf, dass Anerkennungsdefizite in mehreren Dimensionen die Handlungsfähigkeit von Migrant/inn/en wesentlich einschränken und zu Folgen wie Selbstwertverlust, Beschämung und Erkrankung führen können. Im Anschluss an ihre empirischen Ergebnisse konzipiert die Autorin die Weiterbildung plausibel als Anerkennungskontext und Anerkennungs Handeln und bettet ihre Vorschläge in eine Kritik neoliberaler Subjektivierung ein.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass es sich bei der von Annette Sprung vorgelegten Studie um eine materialreiche, theoretisch reflektierte, methodisch solide und in ihrer Ausführung konsistente Arbeit handelt, die zu vielen weiterführenden Fragen anregt. Zugleich kann diese Publikation auch als ein kritischer Aufruf an die deutschsprachige Weiterbildungsforschung verstanden werden. Die Weiterbildungsforschung sollte sich im Prozess der Gestaltung Europas als Integrationsgesellschaft noch stärker profilieren, indem sie auch Menschen mit Migrationshintergrund eine stärkere Aufmerksamkeit schenkt und vermehrt aussagekräftige empirische Analysen sowie theoretische Konzeptualisierungen zu diesem Themenbereich vorlegt. Nicht zuletzt macht uns die Autorin auf die ungehörten Stimmen von Menschen mit Migrationserfahrung sowie ihre mangelnde Repräsentation im Wissenschaftsbetrieb aufmerksam und verweist damit auf methodologische, forschungsethische und forschungspolitische Herausforderungen.

Halit Öztürk

Autorinnen und Autoren der Beiträge

Sabine Digel, wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Eberhard-Karls-Universität Tübingen, sabine.digel@uni-tuebingen.de

Prof. Dr. Frank Fischer, Professor für Empirische Pädagogik und Pädagogische Psychologie an der Ludwig-Maximilians-Universität München, frank.fischer@psy.lmu.de.

Dr. Matthias Herrle, wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Goethe-Universität Frankfurt a.M., herrle@em.uni-frankfurt.de

Dr. Katja Petersen, wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Helmut-Schmidt-Universität Hamburg, kape@hsu-hh.de

Prof. Dr. Ingeborg Schüßler, Professorin für Erwachsenenbildung und Bildungsmanagement an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg, schuessler@ph-ludwigsburg.de

Dr. Karsten Stegmann, Akademischer Rat auf Zeit an der Ludwig-Maximilians-Universität München, karsten.stegmann@psy.lmu.de

Dr. Christof Wecker, Akademischer Rat auf Zeit an der Ludwig-Maximilians-Universität München, christof.wecker@psy.lmu.de

Autorinnen und Autoren der Rezensionen

Prof. Dr. Karin Dollhausen, Leiterin des Programms Kooperative Bildungsarrangements im Forschungs- und Entwicklungszentrum des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen in Bonn, dollhausen@die-bonn.de

Prof. Dr. Petra Grell, Juniorprofessorin für Medien und lebenslanges Lernen an der Universität Potsdam, pgrell@uni-potsdam.de

Dr. Daniela Holzer, Assistenzprofessorin für Weiterbildung an der Universität Graz, daniela.holzer@uni-graz.at

Katrin Hülsmann, wissenschaftliche Mitarbeiterin im Daten- und Informationszentrum am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen, hulsmann@die-bonn.de

Lorenz Lassnigg, Senior Researcher und Leiter der Forschungsgruppe equi-Employment-qualification-innovation (www.equi.at) am Institut für Höhere Studien (IHS) Wien, lassnigg@ihs.ac.at

Prof. Dr. Halit Öztürk, Professor für Pädagogik unter besonderer Berücksichtigung interkultureller und internationaler Pädagogik an der Universität Erlangen-Nürnberg, halit.oeztuerk@paed.phil.uni-erlangen.de

Dr. Anita Pachner, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Fachgebiet Pädagogik der Technischen Universität Kaiserslautern, pachner@sowi.uni-kl.de

Dr. Michael Schuhen, Geschäftsführer des Zentrums für ökonomische Bildung in Siegen, schuhen@zoebis.de

Christoph Straka, Forschungspraktikant und Studierender im Master Weiterbildung – lebensbegleitende Bildung an der Universität Graz, christoph.straka@edu.uni-graz.at

Call for papers

REPORT

Heft 1/2013

Kompetenzen

Kompetenzen als Fähigkeiten zur Lebensbewältigung, als informell erworbene Fähigkeiten, als Elemente in nationalen Qualifikationsrahmen, als Lernergebnisse im Lebenslauf – es gibt keine andere Kategorie, die in den letzten Jahren derart an Bedeutung im Kontext von Lernen und (Weiter-)Bildung gewonnen hat. Was aber ist methodisch und empirisch an neuen Erkenntnissen vorhanden?

Wir laden empirisch ausgerichtete Beiträge ein, die sich mit Methoden der Kompetenzerfassung, mit Fragen des Kompetenzerwerbs und mit der Relevanz von Kompetenzen in Biografie, Alltag und Arbeitswelt beschäftigen. Insbesondere der Blick auf die Debatte um die Qualifikationsrahmen, d.h. auf die Relevanz im betrieblichen Kontext und auf die Instrumente der Messung ist dabei wichtig. Der internationale Bezug dieser Diskussion sollte dabei nicht fehlen.

Genauere Auskünfte erteilt Ihnen der verantwortliche Herausgeber Prof. Dr. Ekkehard Nuisl (nuissl@die-bonn.de) oder die Redaktion (thomas.jung@die-bonn.de). Nähere Informationen zur Einsendung von Manuskripten finden Sie auf der Webseite des REPORT oder erhalten Sie auf Anfrage von der Redaktion.

Einsendeschluss für Manuskripte: 15. Dezember 2012

Erscheinungstermin 1. April 2013

Alle Manuskripte durchlaufen ein anonymisiertes double-blind Peer-Review-Verfahren. Die Redaktion nimmt Manuskripte nur zur Erst- und Alleinveröffentlichung an. Das Manuskript ist als Ausdruck oder Word-Datei einzureichen. Zur Wahrung der Anonymität soll es weder den Namen noch Angaben zum Autor bzw. zur Autorin enthalten. Die Angaben sind auf einem gesonderten Blatt respektive in einer gesonderten Datei beizufügen.

Zur Wahrung der Anonymität soll es weder Autorennamen noch Angaben zum Autor/ zur Autorin enthalten. Die Angaben sind auf einem gesonderten Blatt/in einer gesonderten Datei beizufügen. Darüber hinaus sind die Autorenhinweise des REPORT zu beachten (www.report-online.net).

Call for papers

magazin erwachsenenbildung.at

Ausgabe 19 (2013)

Community Development & Community Education

Neue Konzepte der Gemeinwesenarbeit in der Erwachsenenbildung?

Die Arbeit am Gemeinwesen als demokratischer Prozess mit aktiver Beteiligung der Bevölkerung hat in der österreichischen Erwachsenenbildung eine lange Tradition. Ausgabe 19 des „Magazin erwachsenenbildung.at“ widmet sich der vielfältigen und langjährigen Praxis und fragt nach, welche theoretischen und wissenschaftlichen Rahmen wirksam sind.

Wir laden ein, aktuelle Praxis und engagierte Umsetzung von Community Education vorzustellen. Zum Beispiel liegen Themenfelder nahe wie der Lebensraum (Ökologie), die Gestaltung alternativer Wirtschaft (Ökonomie), die Aktivierung von Partizipation und politischer Teilhabe (Demokratie, Citizenship) und Bildung (Lernen). Anregung können die Beispiele liefern, wie sie in den letzten Jahren im Rahmen der Reihe Gemeinwesenarbeit/Soziale Arbeit am Bundesinstitut für Erwachsenenbildung vorgestellt wurden und in der nächsten Tagung (November 2012) wieder thematisiert werden.

Erscheinungstermin: 1. Februar 2013

Redaktionsschluss: Juni 2013

Herausgeber: Dr. Christian Kloyber (christian.kloyber@bifeb.at)

Mag. Ingolf Erler (ingolf.erler@oieb.at)

Weitere Informationen zum Magazin und zur Einreichung von Manuskripten unter:

http://erwachsenenbildung.at/magazin/redaktion/meb13-19_callforpapers.pdf

Der Bildungs- bericht

Umfassende empirische Bestandsaufnahme des deutschen Bildungswesens

Der Bildungsbericht für Deutschland erscheint alle 2 Jahre und informiert in konzentrierter Form über aktuelle Entwicklungen des deutschen Bildungssystems von der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung über die allgemeinbildende Schule, die berufliche Ausbildung und Hochschulbildung bis hin zur Weiterbildung. Betrachtet werden die Leistungsfähigkeit des deutschen Bildungswesens, seine Entwicklung im internationalen Vergleich und wichtige Problemlagen. Der Bericht bietet Politik, Verwaltung und Wirtschaft ebenso wie der interessierten Öffentlichkeit umfangreiches Datenmaterial zur Entwicklung des Bildungssystems und bildet so eine wichtige Grundlage für die öffentliche Diskussion über das deutsche Bildungswesen. Schwerpunktthema des Bildungsberichts 2012 ist die datengestützte Bestandsaufnahme der kulturellen/musisch-ästhetischen Bildung im Lebenslauf.



Autorengruppe
Bildungsberichterstattung
(Hg.)

Bildung in Deutschland 2012

Ein indikatorengestützter
Bericht mit einer Analyse
zur kulturellen Bildung
im Lebenslauf

2012, 343 S., 49,90 € (D)

ISBN 978-3-7639-0317-7

ISBN E-Book

978-3-7639-0316-0

Best.-Nr. 6001820c

wbv.de

W. Bertelsmann Verlag

Bestellung per Telefon 0521 91101-11 per E-Mail service@wbv.de



methoden- kartothek.de



Spielend Seminare planen für Weiter- bildung, Training und Schule

methoden-kartothek.de ist ein Multimedia-Tool zum kreativen Planen von Seminaren, Kursen und Trainings.

methoden-kartothek.de vereint neueste Webtechnologie mit einer praktisch bewährten Systematik für didaktisches Planen.

methoden-kartothek.de ist das ideale Arbeitsmittel für Dozenten/innen und Lehrer/innen, die bei der Seminarplanung auf Individualität setzen, ohne dabei auf Ordnung zu verzichten.

**Kostenloser Demozugang
zum Online-Tool auf
methoden-kartothek.de**

Ulrich Müller et al.

methoden- kartothek.de

Spielend Seminare planen
für Weiterbildung, Training
und Schule

- Ordner inklusive Begleitbuch, Checklisten, Infokarten und Wegweiser
- Online-Tool zur Seminarplanung inkl. jährlichem Update-Service
2012, 249,- € (D)

Einführungspreis bis zum
30.10.2012: 199,- € (D)

zzgl. Abonnement für die
Nutzung des Online-Tools:
24 €/Jahr
(im ersten Jahr kostenfrei)
ISBN 978-3-7639-4985-4
Best.-Nr. 6004249

methoden-kartothek.de

W. Bertelsmann Verlag

Bestellung per Telefon 0521 91101-11 per E-Mail service@wbv.de



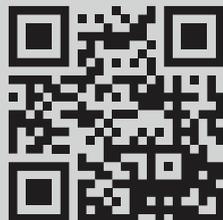
Perspektive E-Learning

Bildungshorizonte erweitern

Mobile Learning, Social Learning und Game Based Learning sind die aktuellen Trends im E-Learning. Die Erwartungen der Nutzer an Lern- und Weiterbildungsangebote werden anspruchsvoller. Neue Ideen, Konzepte und Angebote müssen entwickelt und in bewährte Strukturen integriert werden.

Expertinnen und Experten aus Wissenschaft und Praxis geben notwendige Impulse und stehen für den fachlichen Austausch zur Verfügung. Neben der Information und dem Austausch in Foren stellen ausgesuchte E-Learning-Anbieter Konzepte und Geschäftsmodelle vor.

Alle Programminfos und Anmeldung auf wbv-fachtagung.de



9. wbv-Fachtagung

Perspektive E-Learning

Bildungshorizonte erweitern

Bielefeld,

24. – 25. Oktober 2012

wbv-fachtagung.de



W. Bertelsmann Verlag

Bestellung per Telefon **0521 91101-11** per E-Mail service@wbv.de

